



Höskolan
Kristianstad

Höskole- pedagogisk debatt Tema: Akademiskt lärarskap genom SoTL

Nr 1, 2025

Högskole- pedagogisk debatt Nr 1 2025

Tema: Akademiskt lärarskap
genom SoTL

© Respektive författare 2025

Open Access enligt Creative Commons CC-BY 4.0.

Högskolepedagogisk debatt 2025:1

ISSN: 2000-9216 (print)

ISSN: 2004-3929 (online)

Omslagsbild: AnnSofi Hellström

Kristianstad University Press 2025

Tryck: Arkitektkopia, Kristianstad 2025

Innehållsförteckning

Introduktion till temat Akademiskt lärarskap genom SoTL.....	7
<i>Ann-Sofi Rehnstam-Holm</i>	

Goda exempel

Med SoTL som ramverk: från intuition, med blicken mot ett strukturerat förhållningssätt.....	10
<i>Daniel Einarson</i>	

Utmaningar vid utveckling av blandade lärmiljöer: ett exempel från en juridikkurs på Högskolan Kristianstads Ekonomiprogram.....	22
<i>Emil Nästegård</i>	

Vägen mot vägledning för användning av generativa AI-verktyg i examensarbetet	33
<i>Heléne Tjärnemo</i>	

Pedagogisk reflektion

Att utmana normer i akademien: normkritiska perspektiv i undervisningspraktiken.....	49
<i>Tide Garnow</i>	

Bokrecension

SoTL i praktiken: Insikter för reflektion och pedagogisk utveckling	58
<i>Ann-Sofi Rehnstam-Holm, Eric Chen, Daniel Einarson, Karin Höjjer och Christel Persson</i>	

Sluta servera kunskap på silverfat: guida i stället studenten till att själv upptäcka den	62
<i>Maria Melén</i>	

Om tidskriften	65
----------------------	----

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited and the license is stated.

Introduktion till temat Akademiskt lärarskap genom SoTL

*Ann-Sofi Rehnstam-Holm, Fakulteten för naturvetenskap
Högskolan Kristianstad*

Detta nummers tema är akademiskt lärarskap genom Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Begreppen kan kanske kännas främmande för många, men handlar egentligen om att arbeta med att kontinuerligt utveckla undervisningen för studenternas bästa. När jag började skriva denna introduktion kom jag att tänka på min egen resa som högskolelärare. De första stapplande stegen dominerades av imitation. Jag använde helt enkelt de lärare jag själv haft som inspiration eller som avskräckande exempel. Jag såg mig heller inte primärt som lärare och hade aldrig reflekterat över ett sådant yrkesval. Liksom många forskare var undervisningen snarare ett sätt att fylla ut tjänsten när forskningsanslagen inte räckte till.

Med tiden mognade jag dock i rollen som lärare och med denna mognad börjar också tankarna kring undervisningen handla om att förbättra den. Detta inte minst därför att jag upplevde studenter med mycket varierande bakgrund och förutsättningar samt en större andel som inte klarade av sina studier. Efterhand som mitt intresse för undervisning ökade, ökade också mitt intresse för att studera hur jag på olika sätt skulle kunna förändra min undervisning för att stärka studenternas lärande. En sådan modell var att införa ”Supplemental Instruction” (SI) enligt Lundamodell¹. Här låter man studenter handleda studenter igenom svåra områden och kurser. Med tiden har jag varit tvungen att

¹ För mer information om SI, se <https://www.si-pass.lu.se/>

sluta med modellen då det varit alldeles för tidskrävande att driva detta på egen hand, men idén är i grunden god.

Som prorektor var jag med och implementerade vår högskolepedagogiska karriärstege, som varit aktiv sedan 2014. Och faktum är att vi i Kristianstad vid jämförelse med andra lärosäten har kommit mycket långt i arbetet med att lyfta lärares pedagogiska utveckling, något vi ska vara rädda om och se till att förvalta. Genom meriteringsansökningar har ett stort antal lärare bedömts utifrån sina pedagogiska meriter. En del i ansökningsprocessen är att skriva en pedagogisk portfölj, vilket för många är ett viktigt steg mot att närma sig ett akademiskt lärarskap.

Andra exempel på akademiskt lärarskap som jag är engagerad i är den Högskolepedagogiska akademien och tidskriften du har framför dig. Tidskriften utgör sedan 2010 ett forum för utbyte av tankar och idéer kring utbildning i högre utbildning, något som är en viktig del av det akademiska lärarskapet. Genom att beforska och sprida kunskap om högre utbildning ökar vi möjligheten för att våra studenter ska få ännu bättre utbildningar.

I detta nummer erbjuder vi ett antal bidrag som tar sin utgångspunkt i ett akademiskt förhållningssätt till undervisning. Ett exempel är Daniel Einarsons bidrag där han diskuterar och reflekterar kring SoTL som ett ramverk för att få struktur på sin egen undervisning och dess utveckling. Han tar också kort upp den friktion som ibland kan förekomma mellan utbildningsvetenskap och SoTL. Denna friktion tas också upp i recensionen av boken *SoTL in action – illuminating critical moments of practice* av N. L. Chick (2018). Tide Garnow beskriver i sin pedagogiska reflektion hur hon fick ”damma av sina normkreativa glasögon” när hon fick syn på att undervisningsmaterialet inte speglade samhällets heterogenitet och vad det innebar för undervisningen. Emil Nästegård redogör för hur han förändrat undervisningen av en kurs som många studenter inte klarade av med godkänt resultat. I texten presenteras och diskuteras de överväganden han gjort, med förhoppningen att hans erfarenheter av utvecklingsarbetet ska inspirera andra. Heléne Tjärnemo bidrar med en reflektion kring arbetet med att ta fram en vägledning för studenter för användandet av generativa AI-verktyg i examensarbetet. Slutligen erbjuds ytterligare en bokrecension, av boken *Mata inte studenten: en handbok av lärare för lärare*. Bokens huvudbudskap kan

sammanfattas som att studenter lär sig bäst genom att vara aktiva i lärprocessen. Även denna bok tar upp det motstånd som man som lärare kan stöta på när man utvecklar sin högskolepedagogik.

Hoppas att artiklarna i detta nummer kan inspirera till läsande, funderingar och fortsatt utveckling av det högskolepedagogiska lärandet!

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited and the license is stated.

Goda exempel

Med SoTL som ramverk: från intuition, med blicken mot ett strukturerat förhållningssätt

*Daniel Einarson, Avdelningen för datavetenskap,
Fakulteten för naturvetenskap, Högskolan Kristianstad*

Introduktion

I en svensk kontext är troligtvis det som benämns som ”akademiskt lärarskap” (Bolander Laksov & Scheja, 2020) den mest vedertagna motsvarigheten till Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). En annan benämning är ”ett vetenskapligt förhållningsätt till undervisning och lärande” (Bolander Laksov et al., 2014, s. 8), som använts i diskussioner kring begreppet SoTL och kring pedagogisk skicklighet. Enligt Kungliga Tekniska Högskolan (KTH, 2024) är SoTL ett tillvägagångssätt där lärare utvecklar sin praktik och studenters lärande, och där resultat delas med kollegor. Centralt är lärarens reflektioner kring, och utveckling av, undervisningssituationen, samt spridning av resultat där studentens bästa är i fokus. Vidare görs sådan praktikutveckling genom vetenskaplig analys av undervisningen mot bakgrund av aktuell forskning och kunskap om lärande i högre utbildning, vilket också svarar mot det vetenskapliga förhållningssättet.

En viktig komponent i närmandet av SoTL, enligt Vanderbilt University (2025), handlar om de kategorier av undervisande personal som ofta är aktiva inom SoTL. Utbildningsvetenskap har en lång historia som ämnesdisciplin, och är väl beforskat av specialister inom det området. Forskning inom utbildningsvetenskap är dock ofta relaterat till

”K12”, det vill säga de 12 första åren inom skolgången. SoTL fokuserar istället på högre utbildning och bedrivs av ämnesspecialister inom vitt skilda discipliner, såsom exempelvis psykologi och datavetenskap.

Första gången jag själv stötte på SoTL var vid ett möte arrangerat av HERD@HKR¹ där Maria Larsson från Lunds universitet var inbjuden för att presentera och diskutera begreppet. En av utgångspunkterna för Marias presentation var en artikel som tar upp ”friktioner” (Larsson et al., 2020) mellan utbildningsvetenskap och SoTL. Studien visade att från utbildningsvetenskapens perspektiv ses SoTL som oseriöst och med låg kvalitet, medan de forskare som utgick från ett SoTL-perspektiv menade att undervisningen studeras med seriöst engagemang och metoder för att kunna göra förändring av denna till det bättre. I artikeln beskrivs också att det finns särskilda kanaler för berikande spridning av SoTL-baserade resultat, samt att SoTL-forskare inte upplevde den nämnda friktionen i samma utsträckning. Det var intressant att ta del av dessa resultat, och dessa nya insikter bidrar till att jag lättare kan positionera mig själv i fältet av studier kring undervisning och lärande.

Jag har sedan början av 2010-talet publicerat mig pedagogiskt på konferenser och i tidskrifter, men jag har inte positionerat mig inom utbildningsvetenskap. Maria Larssons presentation av SoTL har bidragit till insikten att jag troligtvis, och utan att vara medveten om det, befunnit mig inom ramarna för SoTL även om mina projekt bedrivits något intuitivt. Nu har ett intresse väckts hos mig angående hur jag skulle kunna bedriva SoTL enligt mer strukturerade former.

I denna text tar jag först upp tre exempel på mina tidigare mer intuitivt drivna utvecklingsprojekt. Jag tar också upp exempel på alternativa strukturerade förhållningssätt. Denna text ger mig möjlighet att, å ena sidan för mig själv sammanfatta vad jag tidigare gjort i det för mig nya ljuset av SoTL och, å andra sidan, ge inspiration till kollegors pedagogiska meritering.

¹ HERD@HKR, Higher Education Research and Development vid Högskolan Kristianstad, <https://www.hkr.se/forskning/forskningsmiljoer/HERD/>

Med CDIO som bakgrund

Jag har tidigare agerat inom sammanhang av CDIO², som är ett internationellt nätverk och ramverk för teknikutbildningar. CDIO har sitt ursprung i teknikindustrins behov av utbildningar med tillräcklig höjd i komplexitet, typiskt i form av mer eller mindre avancerade projekt, för att möta teknikindustrins komplexa utmaningar. CDIO föreslår en stor uppsättning lärandemål (CDIO Syllabus) och tillvägagångssätt (CDIO Standards) för att förbereda studenter för en framtida karriär inom den krävande teknikindustrin³.

CDIO som nätverk omfattar långt över hundra lärosäten globalt, från University of Calgary i nordväst till Queensland University of Technology i Brisbane i sydost. Högt rankade lärosäten som Stanford University och Massachusetts Institute of Technology är medlemmar i CDIO, liksom svenska lärosäten som KTH, Chalmers Tekniska Högskola och avdelningen för datavetenskap vid Högskolan Kristianstad.

Utifrån en metanivå för pedagogisk positionering så skulle jag hävda att en stor del av det som utförs inom CDIO görs utifrån ett SoTL-perspektiv. Inom CDIO utförs observationer och förändringar i undervisningssituationer inom ramen för olika ingenjörsci-plinor, och dessa resultat sprids via CDIO:s konferenser.

CDIO är relevant i denna text, då det är i det sammanhanget jag inledningsvis publicerade mig. Nedan presenterar jag först tre pedagogiska utvecklingsprojekt och sedan diskuterar jag hur dessa relaterar till SoTL om än på ett något intuitivt vis.

Att driva CDIO-projekt enligt SoTL, men intuitivt

Jag utgår här från en kurs i Software Engineering (SE), som jag varit med och bidragit till flera år i rad. Jag börjar med att redogöra för tidiga

² CDIO, Conceiving — Designing — Implementing — Operating (CDIO) real-world systems and products. <https://www.cdio.org/>

³ För mer information, se <https://www.cdio.org/knowledge-library>, eller (Einarson 2015) där jag beskriver CDIO och att leda studenten mot hög anställningsbarhet.

kursförändringar som jag gjorde i syfte att förbättra resultaten av studenternas arbeten.

I kursen jobbar studenterna i projekt för att skapa prototyper av smarta hem-lösningar för personer med funktionsnedsättningar. De jobbar i projektteam om cirka 15 studenter, där varje team är uppdelade i mindre grupper om 3–4 i varje, och där varje delgrupp ansvarar för en del-uppgift inom den större projektuppgiften. Att driva projekt på det här sättet ställer stora krav på koordinering av arbete och integration av tekniska lösningar av ett slag som studenterna inte stött på tidigare i sina kurser (Einarson, 2013a).

Vid *första kurstillfället* upplevde studenterna att det var svårt att förstå arbetsprocessen. De lyckades slutföra projekten, men önskade att de fått betydligt mer detaljerade anvisningar av kursansvarig kring hur arbetsprocessen skulle organiseras.

I stället för att ta över ansvaret för studenternas arbetsprocess, och för att i stället aktivera dem än mer, så introducerade jag vid andra kurstillfället, året därpå, begreppet Capability Maturity Model (CMM⁴). Begreppet introducerades av Software Engineering Institute (SEI⁵) för att utveckla och förfina en organisations programvaruutvecklings-process. CMM innefattar ett antal, på varandra följande, mognadsnivåer beträffande hur programvaruutvecklare i industrin tar sig an projekt. CMM passar väl inom CDIO-drivna projekt för att få studenter att reflektera över sin samverkan inom sina projektgrupper. På en lägsta nivå, enligt CMM, sker arbetsprocessen ad hoc med lösningar för att möta tillfälliga problem. På nästa nivå styr en projektledare utvecklingsteamet utifrån sina erfarenheter. På en tredje nivå är tillvägagångssättet integrerat i utvecklingsteamet, genom att teammedlemmarna har en överenskommelse kring diverse detaljer om hur processen ska drivas. På ytterligare övre nivåer definieras processen än tydligare.

⁴ Capability Maturity Model, <https://www.techtarget.com/searchsoftwarequality/definition/Capability-Maturity-Model>

⁵ SEI, <https://www.javatpoint.com/software-engineering-institute-capability-maturity-model>

Vad jag ville förfinas under *det andra kurstillfället* var att få studenterna att verka på en nivå som svarar mot den tredje nivån, det vill säga ett överenskommet och integrerat arbetssätt. Vid mina återkommande projektmöten med studenterna kunde jag se att delgrupperna var betydligt tydligare och mer självgående i sina utvecklingsprocesser vilket förbättrade samarbetet inom de större projektteamen (Einarson, 2012). Även om det gick att se en högre kvalitet i både arbetsprocess och projektresultat vid andra kurstillfället, så kunde det dock fortfarande finnas slitningar inom projektteamen. Vissa av de mindre grupperna tog inte sitt fulla ansvar för projektteamet och projektet som helhet, med stora irritationer som resultat.

För att vidareutveckla studenternas självständighet och ansvarstagande introducerade jag den tredje gången kursen gavs, alltså vid det tredje kurstillfället, ”The Code of Ethics for Software Engineers”⁶. Dessa etiska koder har utvecklats i samarbete mellan de internationella organisationerna Association for Computing Machinery (ACM) och IEEE Computer Society, för att adressera ett etiskt beteende hos mjukvaruutvecklare. Förutom att förespråka ett etiskt/moraliskt förhållningssätt gentemot potentiella avnämare av den produkt som skapas inom projektet, så adresserar de också förhållanden mellan deltagarna inom ett utvecklingsteam och mellan team och projektledare. Yrkesetik, liksom integritet, ansvar och pålitlighet lyfts även fram inom CDIO som värdefulla färdigheter⁷ för studenter att ta till sig av inför framtida karriärer inom teknikbranschen.

Vid det tredje kurstillfället kunde jag via mina återkommande projektmöten med studenterna observera ytterligare förändringar till det bättre inom den arbetsprocess som tar studenterna genom projektet (Einarson, 2013b). Jag kunde här se en större samstämmighet och mindre splittring mellan deltagarna i projektgrupperna. Vidare kunde jag se en korrelation mellan de grupper som tydligt uttryckte att de jobbade enligt de etiska koderna, och en högre kvalitet i det slutgiltiga projektresultatet.

⁶ Software Engineering Code of Ethics, <https://ethics.acm.org/code-of-ethics/software-engineering-code/>

⁷ Angående CDIO och yrkesmässiga färdigheter och förhållningssätt, https://cdio.org/files/syllabus/CDIO_Syllabus_Sve_Ver_1_0.pdf

Jag vill i sammanhanget lyfta fram ytterligare ett exempel på ett pedagogiskt projekt som uppstod inom ramen för samma kurs som en konsekvens av pandemin år 2020. Under pandemin utsattes kursen för tydliga utmaningar, baserat på behovet av fysisk närvaro för att utveckla, koordinera och integrera projektet från studenternas sida, liksom för handledningen från lärarnas sida. Genom kravet på fysisk separation och att endast ha samtliga gemensamma aktiviteter online, beslöt jag och min lärarkollega på kursen att utvärdera arbetet mot studenterna via återkommande undersökningar angående arbetsprogressionen.

Resultatet av kursen blev glädjande nog positivt, och diskussionerna med studenterna ledde vidare till diskussioner kring hur de, genom den påtvingade digitaliseringen, i en framtida anställningsprocess skulle kunna se på distansarbete som en alternativ arbetsform. Detta exempel belyser hur studenternas, eller kursens, tillstånd kan synliggöras genom kontinuerlig observation och interaktion med studenterna. Sådana aktiviteter tillsammans med kontinuerligt insamlande av resultat av diskussionerna leder senare fram till en sammanställning och möjlig publikation (Einarson & Teljega, 2021).

Vad jag vill ha sagt med ovanstående exempel är att kursutveckling kan genomföras genom att:

- Observera problem i en kurs
- Föreslå förändringar och observera effekterna av dessa
- Dokumentera och presentera resultaten
- Förändra för att gagna studentens lärande

Det vill säga, även om jag var omedveten om det utfördes ovanstående förändringarna i en SoTL-anda, om än intuitivt. Säkert är vi flera som gjort liknande, men det kan vara givande att förtydliga framtida pedagogiskt arbete och situera det inom ramen för just SoTL. CDIO har ingen explicit koppling till SoTL, men utgångspunkten är i stort densamma, det vill säga, att göra medvetna förändringar i kurser och program, systematiskt studera dess konsekvenser, och skapa mervärde genom spridning till en större akademisk gemenskap.

SoTL, med blicken mot ett strukturerat förhållningssätt

När jag blickar tillbaka på de arbeten som jag tar upp ovan, och hur jag mer medvetet skulle kunna närma mig ”ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning och lärande” (Bolander et al., 2014, s. 8, s. 21), så utgör SoTL en utmärkt utgångspunkt. Här ger Chick (2018), i boken *SoTL in action: Illuminating critical moments of practice*, en bra inblick i, och inspiration till, ett närmande till SoTL. Boken är en antologi med olika författare för varje kapitel (se Rehnstam-Holm et al., 2025 i detta nummer av *Högskolepedagogisk debatt* för mer utförlig beskrivning av boken).

Med boken som bakgrund kan jag ge mig själv, och andra högskolelärare, rekommendationer inför ett mer strukturerat förhållningssätt angående pedagogiska reflektioner och publikationer i SoTL-anda.

Som forskare inom andra ämnen än utbildningsvetenskap, som exempelvis jag inom naturvetenskap, är vi vana vid en viss typ av terminologi och en viss typ av kvantitativa studier och resultat. I sammanhang av pedagogiska studier och SoTL kan vi dock komma att känna oss lite som noviser, varför jag vill presentera faserna *Förberedelser*, *Litteraturgenomgång*, *Genomförande*, och *Publikation*, som Chick (2018) presenterar som en grund för genomförandet av SoTL.

Förberedelser

I förberedelsefasen utgår läraren enligt SoTL från ett behov av att studera företeelser på en kurs, för att i ett nästa steg studera resultat av kursförändringar. En tydlig forskningsfråga bidrar till ett fokus inför resten av processen och där kan en utgångspunkt vara Hutchings typologi⁸, enligt Maurer (2018). Typologin fokuserar på följande: 1) *Vad är?* syftar på frågeställningar om studenters lärande, förkunskaper, egenskaper hos ett pedagogiskt förhållningssätt, ett problem som en lärare har stött på i ett klassrum, eller dylikt. 2) *Vad fungerar?* relaterar till metoder, strategier eller tekniker som är effektiva för att förbättra

⁸ Hutchings’ Taxonomy of Questions, <https://www.centerforengagedlearning.org/studying-engaged-learning/asking-inquiry-questions/>

studenters lärande. 3) *Vad är möjligt?* syftar på nytänkande och utforskning av nya tillvägagångssätt i undervisningen. Slutligen handlar fråga 4) *Vilka är de teoretiska grunderna?* om att undersöka de underliggande pedagogiska teorierna och principerna som styr undervisningen.

Frågeställningar av typen *Vad är?* benämns som typiskt deskriptiva och leder till kvalitativa undersökningar och resultat genom exempelvis en fråga som "Vad har 'The Code of Ethics for Software Engineers' bidragit till för er på kursen?". Frågeställningar av typen *Vad fungerar?* är i jämförelse mer värderande och kan leda till kvantitativa undersökningar och resultat. Ett exempel på en fråga vore "Hur har det upplevts för er att arbeta mot CMM?". Pandemin ledde till en situation som tydligast landar under kategorin *Vad är möjligt?*, där återkommande både kvalitativa och kvantitativa undersökningar behövs för att samla in material angående studenternas synpunkter kring konsekvenser för kursen. Ett exempel på fråga vore "Hur fungerar det att överföra en större kurs med omfattande fysiska möten till att genomföras helt online?".

Litteraturgenomgång

Inom våra discipliner är vi vana vid att genomföra litteraturgenomgångar då vi publicerar oss. Då vi bedriver SoTL ställs vi dock inför nya problem, såsom att vi blir noviser inför ett område med ny terminologi och nya begrepp (Chick, 2018). Här interagerar vi dessutom med andra från vitt skilda discipliner där det är SoTL som är i fokus, och inte undervisningsaspekter inom vårt eget speciella område. I SoTL-sammanhang har det visat sig att litteraturreferenser ofta läggs till i efterhand för att stödja de studier man gjort snarare än att vara en inledande genomgång av ett forskningsfält med fördelar och nackdelar (Chick, 2018).

Jag kan känna igen resonemangen ovan, och så här i efterhand inse att jag skulle kunna ha sökt mer källmaterial inom mer generella pedagogiska sammanhang som exempelvis SoTL-forskning. Även om det inte handlar om utbildningsvetenskaplig forskning så blir de pedagogiska reflektionerna av detta säkerligen tydligare och lättare att ta till sig även för lärare från andra discipliner och undervisningsfält.

Genomförande

Sjelva genomförandet består av insamling och sammanställning av data utifrån de undersökningar som gjorts. Enligt Maurer (2018) är denna fas ett resultat av förberedelsefasen. Maurer poängterar särskilt vikten av att vara klar över de inledande frågeställningarna och hur dessa ska angripas, för att kunna göra relevanta mätningar. Hutchings typologi (se ovan) kan vara en utgångspunkt i det egna förtydligandet av dessa. Typologin pekar därtill, i viss mån, också ut en riktning beträffande typ av studie och resultat, beroende på om det är en kvantitativ studie eller en kvalitativ studie. För mätbarheten är det enligt Maurer viktigt att även se över kombinationer av kvantitativa och kvalitativa insamlingsmetoder, samt även frekvensen av dessa över tid för studien.

Själv upplever jag konceptualiseringen av förberedelsefasen intressant. Användningen av Hutchings typologi skulle troligtvis inte bara ge en större tydlighet i genomförande och resultat, utan även en större tydlighet då materialet diskuteras, och då särskilt i olika SoTL-sammanhang.

Publikation

Att dela med sig av sina resultat är ett av fundamenten inom SoTL. Delandet behöver inte i sig innebära en publikation, även om det säkerligen bidrar till ett ytterligare berikande för en själv och andra, utan kan också innebära att delta i en pedagogisk konferens. Ett exempel på en konferens att publicera sig genom är Lärarlärdom⁹. Lärarlärdom vänder sig i första hand till medarbetare vid Blekinge Tekniska Högskola (BTH), HKR och Malmö universitet (Mau). Lärarlärdom kan tjäna som en bra kanal för att sprida sin kunskap om utbildningskvalitet och lärande i högre utbildning utifrån ett SoTL-perspektiv. Vidare har KTH en återkommande intern konferens för SoTL¹⁰ vilket säkerligen uppmuntrar till att bedriva SoTL-studier bland lärarkollegiet. Det arrangeras även årligen återkommande konferenser inom SoTL

⁹ Lärarlärdom, <https://www.bth.se/om-oss/det-har-ar-bth/sa-har-arbetar-vi/undervisning-och-larande/pedagogik-lararlardom/lararlardom-2025/>

¹⁰ SoTL vid KTH, <https://intra.kth.se/utbildning/utveckling-och-hogskolepedagogik/kth-sotl>

internationellt¹¹. Utöver det finns ett antal tidskrifter som är särskilt dedikerade åt SoTL, såsom JoSoTL¹² och IJSOTL.¹³

För egen del har jag mestadels publicerat mig genom konferenser med fokus på teknikutbildningar såsom CDIO och SEFI¹⁴. Även om det har varit givande på flera sätt kan en nästa utmaning vara att tydligare rikta in mig mot konferenser och tidskrifter med SoTL-inriktning.

Avslutning

SoTL som utbildningsbegrepp har funnits under flera år, och dess roll inom akademien (se Kern et al., 2015) är värd att belysas ytterligare, vilket detta bidrag och temanummer av *Högskolepedagogisk debatt*, har till syfte att göra. Det är väsentligt och värdefullt att tydliggöra en position varifrån vi bedriver vår pedagogiska forskning och utveckling som ämnesspecialister utanför utbildningsvetenskap. Min förhoppning är att mina exempel och informationen om SoTL kan inspirera kollegor till SoTL-baserade arbeten, och måhända också bidra till pedagogisk meritering.

Referenser

- Bolander Laksov, K., Kettis, Å., & Alexandersson, M. (2014). *Ledning för kvalitet i undervisning och lärande på grundnivå och avancerad nivå*. Sveriges universitets- och högskoleförbund: Expertgruppen för kvalitetsfrågor.
- Bolander Laksov, K., & Scheja, M. (2020). *Akademiskt lärarskap* (SULF:s skriftserie XLII). Sveriges universitetslärare och forskare.
- Chick, N. L. (Red.) (2018). *SoTL in Action: Illuminating Critical Moments of Practice*. Routledge.

¹¹ Annual SoTL Conference, <https://www.sotl.info/>

¹² Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/index>

¹³ International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, <https://digital-commons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/>

¹⁴ SEFI, European Society for Engineering Education, <https://www.sefi.be/>

- Einarson, D. (2012). Approaching CMM to an Educational CDIO based Software Engineering Process. I D. Campbell (Red.), *Proceedings of the 8th International CDIO Conference, Brisbane, Australia, 2–4 July 2012*. Queensland University of Technology.
- Einarson, D. (2013a). Progressioner inom en projekt-baserad kurs baserad på principer från Software Engineering och CDIO. I S. Larsson (Red.), *Lärlärdom: högskolepedagogisk konferens 2013 i Kristianstad* (s. 6–25). Kristianstad University Press.
- Einarson, D. (2013b). Ethics and Responsibilities in a CDIO based Software Engineering Process. I D. Brodeur (Red.), *Proceedings of the 9th International CDIO Conference, Cambridge, USA, 10–12 June 2013*. Massachusetts Institute of Technology, Harvard University.
- Einarson, D. (2015). CDIO, en introduktion: diskussioner kring ett ramverk för verksamhetsintegrerat lärande. *Högskolepedagogisk debatt*, 2015:2, 87–112, <https://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:878112/FULLTEXT01.pdf>
- Einarson, D., & Teljega, M. (2021). Effects of Migrating Large-Scaled Project Groups to Online Development Teams. I J. Bennedsen, K. Edström, M. S. Gudjonsdottir, I. Saemundsdottir, N. Kuptasthien, J. Roslöf & A. Sripakagorn (Red.), *Proceedings of the 17th CDIO International Conference Bangkok, Thailand, 21–23 June 2021*. Chulalongkorn University, Rajamangala University of Technology Thanyaburi.
- Kern, B., Mettetal, G., Dixon, M. D., & Morgan, R. K. (2015). The Role of SoTL in the Academy: Upon the 25th Anniversary of Boyer's Scholarship Reconsidered. *Journal of the Scholarship for Teaching and Learning*, 15(3), 1–14. <https://doi.10.14434/josotl.v15i3.13623>
- Kungliga Tekniska Högskolan. (13 december 2024). *Angående SoTL*. <https://intra.kth.se/utbildning/utveckling-och-hogskolepedagogik/kth-sotl>
- Larsson, M., Mårtensson, K., Price, L., & Roxå, T. (2020). Constructive friction? Charting the relation between educational research and the Scholarship of Teaching and Learning. *Teaching and Learning Inquiry*, 8(1), 61–75. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.8.1.5>

- Maurer, T. W. (2018). Methods and Measures Matter – Meaningful Questionnaires. I N. L. Chick (Red.), *SoTL in Action: Illuminating Critical Moments of Practice* (s 71–81). Routledge.
- Rehnstam-Holm A., Chen E., Einarson D., Höijer K., & Persson C. (2025). SoTL i praktiken: Insikter för reflektion och pedagogisk utveckling. *Högskolepedagogisk debatt*, 2025:1.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited and the license is stated.

Goda exempel

Utmaningar vid utveckling av blandade lärmiljöer: ett exempel från en juridikkurs på Högskolan Kristianstads Ekonomiprogram

Emil Nästegård, Fakulteten för ekonomi, Högskolan Kristianstad

Bakgrund

När nästan hälften av studenterna underkändes vid den ordinarie tentamen på kursen Revisorsjuridik 1a¹ 2020 insåg jag att något måste göras. Mitt huvudfokus blev rättsområdet sakrätt, då det upplevdes som särskilt svårt av många studenter. Sakrätt särskiljer sig från andra rättsområden, bland annat genom att sakrätt i väsentliga delar inte är lagreglerad utan styrs av prejudikat och uttalanden i förarbeten och juridisk doktrin. Dessutom avser sakrätt komplexa förhållanden med fler än två parter, vilket kan göra det svårt att uppmärksamma alla intressen som gör sig gällande i sakrättsliga problem. Av detta följer att studenterna behöver tillgodogöra sig en metod för att kunna orientera sig inom sakrätten samt identifiera och hantera sakrättsliga problem.

Mot denna bakgrund införde jag från och med 2021, då jag övertog kursansvaret, ett videomaterial vars syfte var att lära ut en stegvis metod för identifiering och hantering av sakrättsliga problem. Materialet har

¹ Kursen omfattar 7,5 hp och har givits på inriktningen Redovisning och Revision på Högskolan Kristianstads Ekonomiprogram t.o.m. höstterminen 2024.

utgjort ett *komplement* till kursens campusförlagda föreläsningar och seminarier. Härigenom har kursen fått *blandade lärmiljöer* bestående av dels traditionell salsundervisning, dels ett inspelat nätbaserat videomaterial på lärplattformen Canvas. Blandade lärmiljöer är en pedagogisk modell som har definierats som ett inläringssystem som kombinerar undervisning ansikte mot ansikte med datorförmedlad undervisning (Graham, 2006).

Syftet med detta bidrag är att utifrån högskolepedagogiska utgångspunkter presentera och diskutera de centrala överväganden som jag gjort vid utvecklingen av blandade lärmiljöer på kursen med fokus på de utmaningar som förelegat i denna utvecklingsprocess. Min förhoppning är att den kunskap samt de erfarenheter och lärdomar jag erhållit kan föras vidare till och vidareutvecklas av lärare som arbetar med eller funderar på att utveckla blandade lärmiljöer i form av en kombination av salsundervisning och nätbaserat videomaterial.

Pedagogiska överväganden vid utvecklingen av blandade lärmiljöer

För att studenter ska få en fördjupad förståelse för nytt stoff är det centralt att de får möjlighet att behandla det och arbeta in det i existerande tankestrukturer. I annat fall är risken stor att kunskapen snabbt glöms bort, eftersom förmågan att lagra obearbetat material i långtidsminnet är begränsad. Elmgren & Henriksson (2016) pekar på att traditionell salsföreläsning är problematisk på flera sätt, bland annat eftersom föreläsningstiden ofta inte räcker till för analys eller kritisk reflektion av det nya stoff som föreläsaren går igenom. Bristen på tid för reflektion innebär att salsföreläsningar ofta inte är den bästa undervisningsformen för att stimulera ett djupinriktat lärande.

Juridik är ett ”informationstungt” högskoleämne där studenterna förväntas sätta sig in i både komplexa rättsregler och omfattande kurslitteratur. Detta gäller inte minst ämnet sakrätt, som innehåller ett omfattande regelkomplex utspjutt i lagar, prejudikat, förarbeten och juridisk doktrin. Föreläsningen i sakrätt på kursen Revisorsjuridik 1a har därför ägnats åt att gå igenom huvudpunkterna i regelkomplexet.

Föreläsningstid har saknats för att lära ut en stegvis metod för identifiering och hantering av sakrättsliga problem. Under min första termin som lärare på kursen, höstterminen 2020, drog jag emellertid slutsatsen att en stor del av studenterna är i behov av sådana metodologiska kunskaper för att nå upp till kursens lärandemål. Samma termin gick jag Högskolan Kristianstads högskolepedagogiska kurs ”Nätbaserad undervisning i teori och praktik”, vilket gav mig möjlighet att påbörja utvecklingen av ett nätbaserat asynkront videomaterial i sakrättslig metodik inför kommande läsår.²

Ett asynkront videomaterial kan, som ett *komplement* till campusförelagd undervisning, förbättra juridikstudenters lärande genom att repetera centrala rättsregler från föreläsningarna, kontextualisera dessa rättsregler och presentera en stegvis metod för deras tillämpning. Filmmediet gör det möjligt att med hjälp av till exempel figurer och pilar visualisera ett rättsligt problem och hur man går tillväga för att lösa det. Härigenom stöttas studenter i att bygga och analysera mentala modeller av problemsituationer. Genom att dela upp presentationen och lösningen av ett rättsligt problem i olika videomoduler ges studenterna möjlighet att bearbeta material mellan modulerna (Kozma, 2012; Elmgren & Henriksson, 2016). Studenterna kan till exempel på egen hand försöka lösa det aktuella rättsliga problemet innan de går vidare till den videomodul där problemet löses med hjälp av den stegvisa metoden. Ett asynkront videomaterial ger således möjlighet till färdighetsträning, vilket inte ryms inom den begränsade föreläsningstiden. Materialet ger även möjlighet till individuell anpassning och erbjuder en tids- och rumsmässig flexibilitet för lärandet (Ally, 2008; Andersson Sols et al., 2019; Belt & Lowenthal, 2021; Elmgren & Henriksson, 2016).

Införandet av ett nätbaserat videomaterial som ett komplement till campusförelagda föreläsningar och seminarier innebär att kursen får *blandade lärmiljöer*. Blandade lärmiljöer kan stimulera studenter till ett

² Idén till utvecklingen av videomaterialet härrör från min tid som juridikstudent vid Göteborgs universitet då jag erfor att pedagogiskt och metodiskt utformat videomaterial bidrar till ökad förmåga i juridisk problemlösning. Här vill jag särskilt framhålla professor Claes Martinsons omfattande filmmaterial ”En grundläggande genomgång av kredit- och exekutionsrätten” (Göteborgs Universitet, 2022).

aktivt lärande och öka deras engagemang både i och utanför klassrummet (Garrison & Kanuka, 2004). Nätbaserat undervisningsmaterial kan utgöra en bra förberedelse inför salsundervisning: studenter ökar sin kunskap genom att genomföra nätbaserade övningar, vilket kan göra dem mer benägna att delta aktivt i diskussioner vid salsundervisning. I en studie konstaterades att juridikstudenters lärande förbättrades när de, utöver traditionella föreläsningar och läsning av kurslitteratur, fick ta del av korta filmer som presenterade centrala punkter i kursens stoff (Pechenkina et al., 2018). Huruvida blandade lärmiljöer bidrar till studenternas lärande på ett effektivt sätt är dock beroende av ett flertal faktorer, såsom det nätbaserade materialets pedagogiska utformning, materialets integrering i undervisningen som helhet och lärarens engagemang i materialet (Pechenkina et al., 2018; Brook & Beauchamp, 2015). I det följande diskuteras därför olika faktorer som påverkar blandade lärmiljöers effektivitet och som jag haft anledning att fundera över vid utvecklingen av blandade lärmiljöer på Revisorsjuridik 1a.

Begreppet blandade lärmiljöer är inte enhetligt, utan används ofta som ett paraplybegrepp för olika former av lärmiljöer där pedagogiska strategier, verktyg och teknologier blandas (Graham et al, 2013). Alammery et al. (2014) delar in blandade lärmiljöer i tre kategorier: kurser där online-aktiviteter kompletterar traditionell salsundervisning, kurser där online-aktiviteter delvis ersätter traditionell salsundervisning samt kurser som byggs upp från grunden med blandade lärmiljöer. Det nätbaserade videomaterialet på Revisorsjuridik 1a syftar till att komplettera kursens campusförelagda undervisning. Kursens blandade lärmiljöer sorterar därmed under den förstnämnda kategorin.

Det finns ett flertal utmaningar med att införa kompletterande online-aktiviteter på en kurs med traditionell salsföreläsning. För det första föreligger en risk att det i praktiken skapas två separata kurser, en online-kurs och en traditionell kurs (Alammery et al., 2014). Vid införandet av kompletterande online-aktiviteter på en kurs med traditionell salsföreläsning är det därför centralt att säkerställa att alla beståndsdelar samspelar på ett sådant sätt att salsundervisningen integreras med online-aktiviteterna. För att studenternas lärande ska främjas är det således avgörande att läraren har en övergripande strategi som skapar ett sammanhängande lärandeflöpp (McGee, 2014). På kursen

Revisorsjuridik 1a har jag tillgängliggjort det nätbaserade videomaterialet direkt efter den campusförlagda föreläsningen i sakrätt, varefter studenterna haft tre vardagar på sig att arbeta med materialet inför det campusförlagda seminariet i sakrätt. Seminariet har behandlat samma typ av tillämpningsuppgifter och rättsliga frågeställningar som videomaterialet baserats på. Således har videomaterialet utgjort en lämplig förberedelse inför seminariet där studenterna förväntats diskutera och tillämpa sakrättsliga regler för att identifiera och hantera sakrättsliga problem. Sedan videomaterialets införande har jag noterat att studenterna vid seminariet haft en generellt högre förmåga i sakrättslig problemidentifikation och problemlösning än tidigare.

För det andra föreligger en risk att en kompletterande online-aktivitet kan uppfattas som en börda, det vill säga att det finns en risk att studenter betraktar online-aktiviteten som bara ytterligare en uppgift på en redan innehållsmässigt tung kurs (Alammary et al., 2014). För att minska denna risk är det viktigt att läraren tydligt förklarar fördelarna med att ta del av online-aktiviteten. På Revisorsjuridik 1a har jag tagit för vana att redan vid kursintroduktionen understryka att sakrätt är komplicerat, men att det nätbaserade videomaterialet syftar till att stötta studenterna i att tillgodogöra sig en god förmåga att identifiera och hantera sakrättsliga problem. Jag hänvisar även till kursutvärderingar där studenter lämnat positiv respons på videomaterialet. Min erfarenhet är att detta skapar en nyfikenhet hos studenterna för videomaterialet.

För det tredje kan en utmaning vara att läraren inte anser sig ha tidsmässigt utrymme att arbeta fram ett videomaterial inom ramen för tilldelade kurstimmar och/eller att läraren inte anser sig behärska tekniken tillräckligt väl (Alammary et al., 2014; Dinmore, 2019). För att få tid och/eller nödvändig kunskap att börja utveckla online-aktiviteter kan det vara lämpligt att gå en högskolepedagogisk kurs inriktad mot nätbaserad undervisning. Ett datorprogram som är relativt lätthanterligt, och som jag använt vid inspelningen av videomaterialet i sakrättslig problemlösning, är Microsoft Office 365 PowerPoint. Med hjälp av programmet har jag på ett överskådligt sätt visualiserat de sakrättsliga huvudkonflikterna genom figurer, pilar och stickord. Jag har även använt ritfunktionen för att göra förtydligande markeringar och understrykningar i illustrationer efter hand som jag förklarat illustrationerna.

Enligt Guo et al. (2014) är rörelse i en visuell presentation mer engagerande för studenterna än presentationer utan rörelse.

För det fjärde kan det vara en utmaning att säkerställa att studenterna bibehåller uppmärksamheten när de tar del av ett asynkront videomaterial, eftersom det är uttröttande att titta på en datorskärm under längre tid. Forskning pekar på att studenters prestationer förbättras när de tar del av korta videoföreläsningar samt att fler studenter tar del av korta videoföreläsningar i sin helhet än långa videoföreläsningar i sin helhet (Ozan & Ozarslan, 2016). En kort videoföreläsning där viktiga punkter summeras kan hjälpa studenter att bibehålla och erinra sig information (Pechenkina et al. 2018). Mot denna bakgrund har jag hållit filmerna i sakrättslig problemlösning korta. Varje övningsuppgift har delats upp i olika videomoduler, vilket även har den fördelen att det ger studenterna möjlighet till reflektion mellan modulerna. Den längsta videomodulen är drygt fyra minuter, vilket ligger inom den maximala filmlängd som rekommenderas av Andersson Sols et al. (2019). I videorna har jag valt att hålla ett ”normalt” taltempo motsvarande det jag använder vid (sals)föreläsningar, eftersom studenterna har möjlighet att repetera filmerna och att använda pausknappen. Att studenterna kontrollerar uppspelningen genom möjligheten att till exempel pausa och spola tillbaka kan bidra till att öka deras uppmärksamhet och engagemang (Belt & Lowenthal, 2021).

En femte viktig aspekt är att läraren, vid utvecklingen av nätbaserat material som komplement till campusförlagd undervisning, beaktar lärandemodellen för konstruktiv länkning. Denna modell innebär att en kurs lärandemål, undervisningsformer och examination ska ligga i linje med varandra (Biggs & Tang, 2011). I kursplanen för Revisorsjuridik 1a finns lärandemål som innebär att studenten ska kunna ”identifiera”, ”analysera” och ”föreslå lösningar” på ”juridiska frågeställningar”. Videomaterialets syfte är att komplettera föreläsningen i sakrätt och seminariet i sakrätt genom att lära ut en stegvis metod för att identifiera, analysera och lösa sakrättsliga problem. Kursens skriftliga tentamen innehåller cirka tre tillämpningsuppgifter, varav en till två stycken beskriver fiktiva situationer som aktualiserar sakrättsliga problem på vilka den stegvisa metoden kan appliceras.

Videomaterialets upplägg

Videomaterialet utgörs av fyra konkreta övningsuppgifter i form av fiktiva situationer som aktualiserar de fyra sakrättsliga huvudkonflikterna. Vidare är varje uppgift uppdelad i olika videomoduler, eftersom ett sådant upplägg ger studenterna möjlighet till egen reflektion mellan modulerna. Efter att studenterna har sett den första videomodulen i en uppgift, vilken presenterar uppgiften, kan de som vill själva försöka lösa uppgiften utifrån rättsregler och övrigt kursmaterial innan de går vidare till nästa modul för att se hur uppgiften löses i enlighet med den stegvisa metoden för identifiering och hantering av sakrättsliga problem. Därefter kan studenterna själva försöka skriva en tydlig och rättstillämpande svarsformulering innan de tar del av mitt förslag till svarsformulering.

Eftersom videomaterialet har en tydlig struktur och ett tydligt syfte har antalet studentfrågor varit mycket lågt gällande det nätbaserade videomaterialets upplägg.

Utvärdering och resultat

Inför kursutvärderingen av Revisorsjuridik 1a 2021 införde jag i frågeformuläret en särskild fråga gällande huruvida det nätbaserade videomaterialet förenklat inläringen av den sakrättsliga metoden. Nedan följer några studentsvar:

Det var bra filmer, som hjälpte förståelsen på traven.

Filmerna var till bra hjälp för att förstå momentet. Korta men koncisa och sakliga.

Filmerna var tydliga och lärorika. Visade hur man skulle tänka i en sådan situation, vilket var givande när man ställdes inför en sådan fråga.

Ja, filmerna var jättetydliga och bra komplement!

Jag tycker att dessa videos var väldigt lärorika, man fick bättre förståelse och man kunde titta på dem många gånger så man förstod allt.

Utlagda övningsfilmer var tillräckliga för att jag skulle förstå den sakrättsliga tillämpningsmetoden.

Ja, filmerna var bra för att hjälpa oss att hitta ett fungerande arbetssätt för att sedan kunna besvara frågorna.

Sedan införandet av det nätbaserade videomaterialet har jag noterat att studenternas generella kunskapsnivå och förmåga att identifiera och hantera sakrättsliga problem förbättrats vid det campusförlagda seminariet i sakrätt. Härutöver har jag noterat att studenterna generellt sett presterat mer adekvata svar på de sakrättsliga tillämpningsfrågorna vid den skriftliga tentamen, vilket indikerar att många studenter under kursen tillgodogjort sig en god förmåga att tillämpa metoden för identifiering och hantering av sakrättsliga problem. Resultatmässigt framgår av de senaste årens kursrapporter att andelen underkända vid den ordinarie tentamen var 45 % år 2020, 33 % år 2021, 22 % år 2022, 38 % år 2023 och 16 % år 2024. Därmed har färre studenter blivit underkända vid ordinarie tentamen varje år sedan videomaterialet i sakrättslig metodik infördes år 2021.

I kursutvärderingarna har den övergripande indikatorn³ för kursen ökat något sedan införandet av videomaterialet år 2021. Den övergripande indikatorn var 4,3 år 2020, 4,4 år 2021, 4,7 år 2022, 4,5 år 2023 och 4,6 år 2024.

Avslutning

Syftet med denna artikel har varit att utifrån högskolepedagogiska utgångspunkter presentera och diskutera de centrala överväganden som jag gjort vid utvecklingen av ett nätbaserat videomaterial som komplement till campusförlagd undervisning. Nedan följer en sammanfattande punktlista över de viktigaste lärdomarna/erfarenheterna jag erhållit under detta arbete:

³ Kursutvärderingens övergripande indikator utgörs av en skala från 1 (lägst omdöme) till 5 (högst omdöme).

- Ha ett tydligt pedagogiskt syfte med det nätbaserade materialet. Klargör vad studenterna har svårt att lära sig på kursen och på vilket sätt ett nätbaserat material kan förbättra lärandet.
- Säkerställ att det nätbaserade materialet samspelar och integreras med den campusförlagda undervisningen så att ett sammanhängande lärandeförlopp skapas.
- Förklara tydligt och redan vid kursstart vad syftet med det nätbaserade materialet är och fördelarna med att ta del av det, till exempel att det utgör en lämplig förberedelse för ett seminarium och/eller en skriftlig examination.
- Dela upp videomaterial i kortare videomoduler (max cirka 5 min) för att bibehålla studenternas uppmärksamhet och engagemang, samt möjliggöra egen reflektion mellan modulerna.
- Gå en högskolepedagogisk kurs för att få teoretiska och praktiska verktyg för att arbeta med nätbaserad undervisning.
- Säkerställ att det nätbaserade materialet ligger i linje med kursens lärandemål och examination, det vill säga är konstruktivt länkade.

Studenter på Revisorsjuridik 1a har i kursutvärderingar angivit att de med hjälp av det nätbaserade videomaterialet tillgodogjort sig ett metodiskt arbetssätt för hur de ska gå tillväga vid identifieringen och hanteringen av sakrättsliga problem. Efter införandet av det nätbaserade videomaterialet har jag noterat att studenternas generella kunskapsnivå och förmåga att identifiera och hantera sakrättsliga problem förbättrats vid seminariet i sakrätt och vid den skriftliga tentamen.

I slutet av referenslistan nedan finns länkar till en av de fyra övningsuppgifter som jag utformat för Revisorsjuridik 1a. Uppgiften är uppdelad i tre videomoduler.

Referenser

Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended Learning in Higher Education: Three Different Design Approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440–454. <https://doi.org/10.14742/ajet.693>

- Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. I T. Anderson (Red.), *Theory and Practice of Online Learning* (s. 15–44). AU Press.
- Andersson Sols, J., Jonäll, K. & Sabelfeld, S. (2019). Instruktionsfilmer i redovisning. I S. Hrastinski (Red.), *Digitalisering av högre utbildning* (s. 81–84). Studentlitteratur.
- Belt, E. & Lowenthal P. R. (2021). Video Use in Online and Blended Courses: A Qualitative Synthesis. *Distance Education*, 42(3), 410–440. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1954882>
- Biggs, J. & Tang C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the student does* (4 uppl.). Open University Press.
- Brook, I. & Beauchamp, G. (2015). A Study of Final Year Education Studies Undergraduate Students' Perceptions of Blended Learning within A Higher Education Course. *Educational Futures: E-journal of the British Education Studies Association*, 7(1), 18–38.
- Dinmore, S. (2019). Beyond Lecture Capture: Creating Digital Video Content for Online Learning – A Case Study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(1), 1–10. <https://doi.org/10.53761/1.16.1.7>
- Elmgren, M. & Henriksson, A.-S. (2016). *Universitetspedagogik* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Garrison, R. D. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Directions. I C.J. Bonk & C.R. Graham (Red.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (s. 3–21). John Wiley & Sons, Inc.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A Framework for Institutional Adoption and Implementation of Blended Learning in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4–14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>.

- Guo, P. J., Kim, J. & Rubin, R. (2014). How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. I *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference* (s. 41–50). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Göteborgs Universitet. (26 augusti 2022). *En grundläggande genomgång av kredit- och exekutionsrätten*. <https://www.gu.se/handelshogskolan/juridik/studera-hos-oss/laromedel/en-grundlaggande-genomgang-av-kredit-och-exekutionsratten>
- Kozma, R. B. (2012). Robert Kozma's Counterpoint Theory of 'Learning with Media'. I R.E. Clark (Red.), *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence* (2 uppl., s. 103–145). Information Age Publishing.
- McGee, P. (2014). Blended Course Design: Where's the Pedagogy? *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 6(1), 33–55. 10.4018/ijmbl.2014010103
- Ozan, O., & Ozarslan, Y. (2016). Video Lecture Watching Behaviors of Learners in Online Courses. *Educational Media International*, 53(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1189255>
- Pechenkina, E., Scardamaglia, A., Gregory, J., (2018). "It's the Combination That Works": Evaluating Student Experiences with a Multi-Element Blended Design in First-Year Law. *Contemporary Educational Technology*, 9(4), 405–422. <https://doi.org/10.30935/cet.471019>

Länkar till filmmaterial

- Övningsuppgift från kursen Revisorsjuridik 1a. Film med fråga. https://hkrplay.hkr.se/media/t/0_92ec2ne7
- Övningsuppgift från kursen Revisorsjuridik 1a. Film med tillämpning av metod. https://hkrplay.hkr.se/media/t/0_yxij2l9r
- Övningsuppgift från kursen Revisorsjuridik 1a. Film med lösningsförslag. https://hkrplay.hkr.se/media/t/0_fvpwy9gu

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited and the license is stated.

Goda exempel

Vägen mot vägledning för användning av generativa AI-verktyg i examensarbetet

Heléne Tjärnemo, Fakulteten för ekonomi, Högskolan Kristianstad

Sedan ChatGPT lanserades i slutet av 2022 är det uppenbart att detta AI-verktyg har fått inverkan på undervisning och examination inom högre utbildning. Som kursansvarig för ekonomiprogrammets examensarbetskurer på kandidatnivå har generativ AI i allmänhet, och ChatGPT i synnerhet, alltmer kommit att uppta mina tankar och min tid. Detta har lett till att jag inför VT 2025 tagit fram en vägledning för hur studenter kan använda generativ AI i examensarbetet (se bilaga 1). I detta bidrag beskriver jag hur denna process gått till.

Uppvaknandet – AI i undervisning och examination

Inför kursstarten VT23 var ChatGPT ännu inget jag hört talas om. Då fanns det ett avsnitt i studiehandledningen om fusk och disciplinära åtgärder men detta avsnitt tog inte upp generativ AI. Under året som följde började vi prata om och diskutera ChatGPT i lunchrum och vid våra månatliga arbetsplatsträffar och programmöten. En del av samtalen handlade om hur vi skulle kunna använda oss av AI i undervisningen men relativt mycket handlade om, som jag uppfattade det, ChatGPT som ett hot. Den stora frågan var hur vi skulle kunna försäkra oss om att det faktiskt var studenterna som hade gjort examinationerna och inte ChatGPT.

Utforskandet – AI och studiehandledningen

Inför kursstarten i februari 2024 upplevde jag behov av att utveckla avsnittet om fusk och disciplinära åtgärder i studiehandledningen med ett stycke om generativ AI. Inte minst för att tydliggöra för studenterna att användningen av generativ AI måste förklaras och motiveras i uppsatsen samt refereras till. Syftet var att motverka att studenterna använde AI på ett otillåtet sätt, oavsett om det var avsiktligt eller oavsiktligt. Vidare ansåg jag att även lärlärolaget (inklusive jag själv) behövde någon form av vägledning kring hur vi skulle förhålla oss till generativ AI i examensarbetet. Det fanns, mig veterligen, ingen övergripande policy vid HKR för användning av generativ AI och det material som idag finns på högskolans intranät om AI publicerades först runt årsskiftet 2023/2024. Som kursansvarig famlade jag mig fram i sökandet efter någon form av riktlinjer.

För att kunna formulera en text om AI-användning till studiehandledningen behövde jag först själv sätta mig in i AI i allmänhet, och ChatGPT i synnerhet. Jag laddade ner gratisversionen av ChatGPT privat för att kunna testa och själv bilda mig en uppfattning om vad detta AI-verktyg kunde göra. Jag pratade med och rådfrågade även kollegor som hade mer erfarenhet av ChatGPT än jag själv i syfte att lära mig mer. Jag började läsa på kring AI och ChatGPT. I exempelvis *Universitetsläroaren* fanns i oktober 2023 ett debattinlägg av Raffaella Negretti (2023), biträdande professor i utbildningspsykologi och tillämpad lingvistik vid Chalmers tekniska högskola, med rubriken ”ChatGPT – hjälp eller hinder?” som bland annat tog upp vikten av att som lärare uppmuntra studenterna i ”kritisk AI-litteracitet”¹, ett för mig vid den tidpunkten nytt begrepp. Ett annat exempel var en, vid Chalmers tekniska högskola genomförd enkätundersökning på nära 6 000 studenter, från våren 2023, vilken bland annat kom fram till att många studenter saknade vägledning från lärosätet för vad som var tillåten AI-användning och var gränsen gick mot fusk (Malmström et al., 2023). Jag formulerade till slut mina tankegångar i ett första utkast som jag

¹ Enligt Negretti inbegriper ”kritisk AI-litteracitet” förmågan att reflektera över etiska aspekter kopplade till AI-användning, hur AI kan användas för att främja lärande och skrivutveckling samt att kritiskt granska och bedöma det som AI genererar.

bad ett antal kollegor på examensarbetskursen ge återkoppling på. Efter att ha arbetat om texten ett antal gånger resulterade det i ett stycke om AI-användning samt tre länkar – ett tillägg till det befintliga avsnittet om fusk och disciplinära åtgärder i studiehandledningen (se bilaga 2). Examensarbetskurserna genomfördes under våren med drygt 120 studenter och endast några enstaka incidenter kopplade till misstänkt vilseledande AI-användning kunde noteras.

I slutet av 2024 fick anställda inom HKR erbjudande om att få en licens på ChatGPT Edu, något som jag omgående anmälde intresse för, och fick. Denna licens gjorde det möjligt för mig att ytterligare testa och lära mig mer om ChatGPT. Bland annat började jag botanisera i det material om AI som fanns på högskolans intranät.

Framväxten – att forma vägledningens grund

Inför kursstarten VT25 ansåg jag att, förutom att uppdatera texten om AI-användning i studiehandledningen (se bilaga 3), det behövdes en mer omfattande vägledning till studenterna och lärarlaget kring AI-användning i examensarbetet. Som input och inspiration till vägledningen använde jag många olika källor såsom interna policydokument från magisterprogrammet i företagsekonomi, information från högskolans intranät och externa webbsidor (se t.ex. lotsamig.nu, u.å.; Hadadgar & Maunder, 2024). Jag deltog även i interna seminarier på HKR², lyssnade på podcasts (se t.ex. Hamdan et al., 2024) samt samtalade och diskuterade AI-användning med kollegor. Allt i syfte att skapa mig en bättre förståelse för generativa AI-verktygs förtjänster och begränsningar samt vad som skulle kunna utgöra ett rimligt och lämpligt förhållningssätt till studenternas användning av dessa verktyg i examensarbetet.

Efter hand som jag läste på, lyssnade av och själv började använda mig av ChatGPT EDU fick jag en alltmer nyanserad bild av generativ AI.

² *Artificiell intelligens för undervisning* med Joachim Liedtke (januari 2025); *Workshop ChatGPT EDU för lärare* med Åsa Kronkvist och Dan Wirdefalk (februari 2025); samt *Att använda AI i forskning*, Forskningsseminarium Pedagogiskt arbete (februari 2025).

Jag tog därför utgångspunkt i att vägledningen skulle sträva efter att ge en balanserad bild av AI-användning i examensarbetet, det vill säga både visa på hur AI får användas och hur AI inte får användas (eller när AI bör användas med försiktighet). Jag ville inte bara formulera en övergripande policy utan även visa med konkreta exempel för att på så vis ge studenterna tydligare vägledning. Jag ansåg att det var viktigt att skilja mellan att använda AI som stöd i lärandeprocessen och att använda AI vid examination. Vidare skulle vägledningen vara tydlig med att all AI-användning ska deklarerars, inte minst för att säkerställa transparensen och för att upprätthålla den akademiska integriteten. Slutligen skulle vägledningen också lyfta fram risker och begränsningar med AI. Skrivandet (och funderandet) resulterade till slut i dokumentet ”Vägledning för användandet av generativa AI-verktyg i examensarbetet” (se bilaga 1). Fyra kollegor fick ge återkoppling på en tidigare version av dokumentet, vilket förbättrade den slutliga versionen.

Reflekterandet – insikter under skapandet

Min grundläggande hållning när jag skrev vägledningen var att studenterna i princip obegränsat kan använda AI som stöd i sitt lärande. Däremot gäller begränsningar vid examination, då de ska visa vad de har lärt sig. Jag ville tydligt betona denna skillnad. Dessutom var det viktigt att klargöra att AI-användning blir otillåten när den är vilseledande. Slutligen ville jag lyfta fram att AI-användning kan påverka självständigheten om den används alltför frikostigt, även om användningen sker på ett tillåtet sätt, och att detta kan få konsekvenser för bedömningen av examensarbetet såsom ett självständigt arbete.

När det gäller examensarbeten i form av uppsatser är gränsen mellan lärandeprocessen och examinationen inte alltid självklar, som jag ser det. Exempelvis, hur skiljer man som examinator mellan studentens lärande i att identifiera en forskningsfråga *och* den skriftliga redovisningen av problematiseringen och forskningsfrågan i uppsatsen? Hur säkerställer man att det som rapporteras faktiskt speglar studentens egen lärandeprocess och inte är AI-genererad text, utan förekomst av mänskligt läsande och tänkande? En annan utmaning är att dra gränsen mellan självständigt respektive icke-självständigt arbete. Var går den? Jag har ännu inga tydliga svar på dessa frågor.

Framåtblick – hur vägledningen kan utvecklas (eller avvecklas)

Vägledningen har publicerats på lärplattformen för examensarbetskurserna på ekonomiprogrammets tre inritningar (FE1932, FE1954 och FE1972). Min förhoppning är att den ska fungera som ett stöd för både studenterna och lärarlaget när det gäller användning av AI-verktyg i examensarbetet. Jag ser också vägledningen som ett underlag för vidare diskussioner kring AI-användning. I dessa diskussioner ser jag även att AI-deklarationerna kan utgöra input. Genom att deklarerat hur generativ AI har använts i examensarbetet behöver studenterna reflektera kring sin AI-användning. Samtidigt får vi i lärarlaget ett potentiellt rikligt material genom vilket vi kan få reda på vad, hur och varför studenterna har använt generativ AI i examensarbetet. Med detta material som utgångspunkt kan vi diskutera eventuella ”gråzoner” både i lärarlaget och med studenterna och på så sätt utveckla en samsyn kring vad som är tillåten respektive otillåten AI-användning.

AI-utvecklingen sker snabbt och AI integreras i allt fler mjukvaror, exempelvis Copilot i Microsoft 365-appar. I takt med att både studenter och vi i lärarlaget utvecklar vår förståelse för AI kommer sannolikt vårt förhållningssätt till AI att förändras. Jag är därför övertygad om att vägledningen kommer att behöva revideras inför nästa kursstart, det vill säga inför VT26. Och vem vet, kanske behöver vi om några år ingen vägledning alls. Kanske har användningen av generativ AI i examensarbeten då blivit det nya normala.

AI-deklaration

I slutfasen av skrivandet har jag för fyra textstycken använt ChatGPT EDU med instruktionen att få tydligare logik och flyt utan att min stil och egna röst går förlorad. Gissa vilka fyra textstycken!

Referenser

- Hadadgar, A., & Maunder, A. (24 juni 2024) *ChatGPT and assessment*. Karolinska institutet. <https://staff.ki.se/education-support/assessment-evaluation/chatgpt-and-assessment>
- Hamdan, I., Wirtén, G., (Programledare) & Wahlstedt, S. (Programledare). (4 december 2024). Vad händer med universiteten när AI skriver uppsatserna? [Poddavsnitt]. I Du lyssnar på Sydsvenskan. Sydsvenskan. <https://www.sydsvenskan.se/2024-12-04/vad-hander-med-universiteten-nar-ai-skriver-uppsatserna/>
- lotsamig.nu. (u.å.). *AI i akademiskt arbete*. <https://lotsamig.nu/tag/ai-i-akademist-arbete/>
- Malmström, H., Stöhr, C., & Ou, A. W. (2023). *Chatbotar och annan AI för lärande: En undersökning om användning och åsikter bland universitetsstudenter i Sverige* (Chalmers Studies in Communication and Learning in Higher Education 2023:1). Chalmers tekniska högskola. <https://doi.org/10.17196/cls.cslhe/2023/01>
- Negretti. R. (30 oktober 2023) Chat GPT – hjälp eller hinder? *Universitetslärares*. <https://universitetslararen.se/2023/10/30/chat-gpt-hjalp-eller-hinder/>

Bilaga 1: Vägledning för användandet av generativa AI-verktyg i examensarbetet (FE1932, FE1954, FE1972)¹

Användandet av generativ AI² kan vara en värdefull resurs i ditt lärande. Det kan hjälpa dig att planera ditt arbete, ge en snabb överblick över ett ämne, förklara begrepp och teorier samt rätta stavfel och grammatik. AI kan alltså fungera som en mentor eller ”privatlärare”, någon att ställa frågor till och få hjälp av. Kom dock ihåg att AI saknar kritiskt tänkande och kan generera felaktig eller ofullständig information. Det är alltid ditt ansvar att verifiera den AI-genererade informationen med hjälp av tillförlitliga källor. Det är alltså viktigt att använda generativ AI på ett förnuftigt, etiskt och ansvarsfullt sätt.

I examensarbetet bedöms ditt arbete och dina prestationer utifrån fastställda lärandemål och specifika bedömningskriterier. För godkänt måste du visa att du har utvecklat de kunskaper, färdigheter och förmågor som examensarbetet (och andra delprov i kursen) syftar till att främja. Om du förlitar dig för mycket på generativ AI i ditt arbete riskerar du att inte uppnå lärandemålen och bedömningskriterierna, vilket kan leda till underkänt betyg. Det är därför viktigt att du använder AI på ett sätt som stöttar ditt lärande snarare än ersätter din egen intellektuella ansträngning.

Som författare till examensarbetet är du ansvarig för:

- Att uppsatsen är ett originalarbete och uppfyller akademiska krav.
- Att all AI-användning redovisas tydligt och transparent i uppsatsen.
- Att du kan redogöra för och försvara ditt arbete vid seminarier och muntlig examination.

¹ Version 1.0 (2025-02-24). Generativ AI är en ny företeelse och denna vägledning kommer att revideras och uppdateras inför varje kursstart.

² Generativ AI är en form av artificiell intelligens som kan generera bland annat text och bild (ex ChatGPT).

I följande text finner du: 1) Policy för användning av generativa AI-verktyg i examensarbetet samt krav på deklaration av AI-användning; 2) Exempel på när generativ AI är tillåtet; 3) Exempel på när generativ AI inte är tillåtet; samt 4) Begränsningar och risker med AI.

1. Policy för användning av generativa AI-verktyg i examensarbetet

Generativ AI får användas som ett personligt stöd i dina studier, exempelvis för att planera ditt examensarbete, få en första överblick av ett ämne eller översätta en artikel. Du får dock **aldrig** använda AI-genererat material (text, bild, etcetera) i din uppsats (eller annan examinerande uppgift) som om det vore ditt egenhändigt skapade arbete (vare sig i sin helhet, i delar eller i omarbetad form). Misstänkt otillåten användning av AI bedöms på samma sätt som annan form av vilseledande vid examination och kan leda till en anmälan till disciplinnämnden. Det är ditt ansvar att kontrollera om en programvara eller ett digitalt verktyg du vill använda innehåller generativ AI.

Deklaration av AI-användning

Oavsett om du använder generativ AI eller inte i arbetet med din uppsats ska detta redovisas tydligt under en egen rubrik ”Deklaration av AI-användning”³ i slutet av uppsatsen, precis före referenslistan.

I detta avsnitt ska du redogöra för:

- Vilket AI-verktyg som har använts (om något)
- På vilket sätt AI har använts
- I vilket syfte AI har använts

Om du *inte* har använt AI i någon del av examensarbetet ska detta framgå i ett kort uttalande, exempelvis: ”I detta examensarbete har inga generativa AI-verktyg använts.”

Syftet med denna deklaration är att säkerställa transparensen i hur AI har använts i examensarbetet och att upprätthålla en hög nivå av akade-

³ Rubriken för detta avsnitt ska på engelska vara: ”AI disclosure statement”.

misk integritet. Observera att denna deklaration inte ersätter vanlig akademiska formalia. Om du har använt generativ AI i din undersökning måste detta tydligt förklaras och motiveras även i metodkapitlet eller en bilaga. Dessutom måste allt AI-genererat innehåll refereras enligt APA 7-riktlinjerna.⁴

2. Exempel på när generativ AI är tillåtet

Nedan framgår exempel på när generativ AI är tillåtet och kan användas som ett stöd i examensarbetet. Notera att all användning av generativ AI måste deklarerats tydligt (se ovan).

Det är tillåtet att använda generativ AI:

- För tidsplanering
- För egen förståelse
- För översättning
- Som stöd i skrivprocessen
- För data- och resultatsammanställning (obs! ej av primärdata)

Användning av generativ AI för tidsplanering

Du får använda generativ AI som stöd för att skapa tidsplan och arbetsflöde för ditt uppsatsarbete. Se följande länk för information kring detta: <https://lotsamig.nu/ai-verktyg/skapa-tidsplan-och-arbetsflode-for-ditt-akademiska-arbete/>

Användning av generativ AI för egen förståelse

Du får använda generativ AI för att skaffa dig en övergripande förståelse av ett ämne, ett begrepp eller en teori. Exempel: Du läser en vetenskaplig artikel och stöter på ett begrepp eller en teori som du inte känner till sedan tidigare. För att få en första förståelse ber du ChatGPT förklara innebörden och ställer följdfrågor om något fortfarande är oklart. Viktigt: Denna användning är endast till för din egen förståelse. Den AI-genererade **texten får inte användas i uppsatsen**, varken i ur-

⁴ Se: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/40505/APA7%20uppdatering%20HT23.pdf?sequence=39&isAllowed=y>

sprunglig eller redigerad form. Om begreppet eller teorin verkar relevant för ditt arbete ska du gå vidare till tillförlitliga källor, i första hand vetenskapliga artiklar godkända enligt norska listan (<https://kanalregister.hkdir.no/sok?option=journals>), eller motsvarande.⁵

Användning av generativ AI för översättning

Du får använda generativ AI för att översätta en text från ett främmande språk i syfte att själv få en bättre förståelse av innehållet. Exempel: Du hittar en vetenskaplig artikel på engelska men tycker den är svår att förstå. För att underlätta läsningen ber du ChatGPT att översätta artikeln. Efter att ha tagit del av översättningen går du tillbaka och läser originalartikeln igen, nu med en bättre förståelse av innehållet. Viktigt: AI-genererade översättningar får endast användas för din egen förståelse. Den översatta **texten får inte användas i uppsatsen**, varken i ursprunglig eller redigerad form. Om artikeln är relevant att referera till i uppsatsen ska du formulera din egen text och använda originalartikeln som källa.

Användning av generativ AI som stöd i skrivprocessen

Du får använda generativ AI som stöd i skrivprocessen på **text som du själv har skrivit**, exempelvis för att:

- Strukturera **text som du själv har skrivit**
- Få förslag på rubriker till **text som du själv har skrivit**
- Granska språk (stavfel, grammatik, meningsbyggnad, etcetera) i **text som du själv har skrivit**
- Förenkla **text som du själv har skrivit** utan att ändra dess innebörd

Det är tillåtet att använda AI för att identifiera stavfel, grammatiska misstag och föreslå språkliga justeringar som inte förändrar innebörden i den text du själv har skrivit. Exempel: Du kan be AI att föreslå tydligare formuleringar, men du måste alltid granska och avgöra om ändringen behåller din egen ursprungliga tankegång. Viktigt: Tänk på att i

⁵ Det finns flera listor över akademiska tidskrifter. Fråga din handledare vilken lista som är relevant inom just ditt ämne.

din prompt vara tydlig med vad du vill att AI ska hjälpa dig med, exempelvis att AI endast ska hjälpa dig att rätta stavfel, grammatik och meningsbyggnad och inte får förändra budskapet eller på annat sätt ändra innehållet. Om du enbart ber AI att ”förbättra” din text, göra den mer akademisk eller liknande, riskerar du att AI helt eller delvis skriver om din text. Detta kan leda till flera problem:

- Din personliga stil eller egna ”röst” riskerar att gå förlorad i texten
- Texten kan bli generisk (generell), mindre djup och innehållsrik eller onödigt pompös
- AI kan generera direkt felaktig information
- Texten riskerar att inte längre betraktas som din egenproducerade originaltext

Alternativa verktyg för språkgranskning

Om du enbart vill rätta stavfel och grammatik utan risk att texten ändras, kan du använda stavnings- och grammatikfunktionen i Word. Till skillnad från AI-genererade språkverktyg skapar Word ingen ny text utan hjälper dig endast med språkliga förbättringar. **Att använda funktionerna i Word för stavning, grammatik och referenshantering uppmuntras och behöver inte deklarerars.**

Användning av AI-verktyg för data- och resultatsammanställning

Du får använda AI-verktyg för att sammanställa **redan publicerat** material men tolkningen och slutsatserna måste göras av dig. Exempel: Det är tillåtet att använda AI för att räkna förekomsten av **ett specifikt** ord i en verksamhetsberättelse för att automatisera denna process. Lita dock inte på att AI räknar rätt! Det kan vara säkrare att använda exempelvis sökfunktionen i ett PDF-dokument.⁶ Det är dock inte tillåtet att låta AI tolka eller dra slutsatser om betydelsen av de mönster som framkommer av materialet. **Viktigt: Lägg aldrig in dina primärdata i ett AI-verktyg** (varken för transkribering, sammanställning eller annat). Se punkten ”Hantering av personliga data”.

⁶ Oavsett bör du alltid med hjälp av stickprov eller liknande säkerställa att de tekniska hjälpmedel du använder ger data av tillräckligt god kvalitet.

3. Exempel på när generativ AI inte är tillåtet

Otillåten användning av generativ AI i examensarbetet innebär att AI används på ett vilseledande sätt, utan tydlig och transparent deklaration, eller i strid med examensarbetets krav på akademisk integritet. Detta inkluderar akademisk oegentlighet eller oredlighet i forskning, såsom fabricering, förfalskning eller plagiering. Nedan ges några exempel på otillåten användning:

Att lämna in AI-genererad text som din egen

Du får **inte** använda AI-genererad text och presentera den som din egenproducerade originaltext, vare sig i sin helhet, i delar eller i omarbetad form. Detta är en form av vilseledande.

Att fabricera data eller empiriskt material med AI

Du får **inte** lämna in AI-genererade intervjuvar eller annat material som om det vore ditt autentiska empiriska material. Detta är en form av fabricering.

Att använda AI för att generera källor som inte existerar

Generativ AI kan hitta på referenser eller citat. Att medvetet inkludera falska källor eller referenser är förfalskning och utgör fusk.

Att låta AI skriva eller omformulera text utan att du själv bidrar intellektuellt

AI får **inte** ersätta din egen analys, argumentation eller kritiska resonemang. Att be AI ”förbättra” en text kan resultera i att AI skriver om texten på ett sådant sätt att den inte längre kan anses vara din egen.

Konsekvenser av otillåten AI-användning

Misstänkt otillåten användning av AI bedöms på samma sätt som annan form av fusk och vilseledande vid examination och kan leda till en anmälan till disciplinnämnden), se även <https://www.hkr.se/utbildningar/student-pa-hkr/rattigheter-och-skyldigheter/fusk/>.

Kom ihåg! Som uppsatsförfattare är du alltid fullt ansvarig för innehållet i texten och att den uppfyller akademiska krav på originalitet (d.v.s. att materialet är ditt eget) och formalia.

4. Begränsningar och risker med AI

Även när AI används på ett tillåtet sätt är det viktigt att vara medveten om dess begränsningar och potentiella risker. Nedan ges några exempel:

Felaktig eller ofullständig information

AI-verktyg kan producera felaktiga, ofullständiga eller missvisande svar och ge en obalanserad bild av ämnet. AI saknar förmåga att själv värdera informationens riktighet. Det är därför viktigt att du är kritisk och alltid granskar den genererade informationen.

Förstärka fördomar

AI kan förstärka fördomar från träningsdata, vilket kan leda till orättvis eller diskriminerande behandling av vissa grupper eller ge skeva perspektiv.

Avsaknad av källhänvisningar

Generativ AI är ingen sökmotor utan genererar text- och bildmaterial. AI producerar svar utan att ange referenser eller källor. Detta gör det svårt att bedöma informationens trovärdighet och dess vetenskapliga förankring. Ibland kan generativ AI hitta på citat och referenser. Det ligger på dig att vara källkritisk.

Risk för upphovsrättsintrång

AI-verktyg kan generera text eller bilder som är skyddade av upphovsrätt (copyright) och som du inte har rätt att använda i ditt examensarbete.

Krav på kritiskt tänkande

För att använda AI på ett ansvarsfullt sätt krävs en kombination av goda ämneskunskaper och kritiskt tänkande. Detta gäller både när du ställer frågor eller ger instruktioner (prompter) till AI och när du granskar det material som AI genererar.

Hantering av personliga data

När du använder AI-verktyg är det viktigt att vara medveten om hur din och andras personliga data hanteras. AI-verktyg kan spara och analysera de frågor du ställer, vilket kan ha integritetsmässiga konsekvenser. **Dela aldrig känslig eller personlig information med AI-verktyg. Lägg aldrig in dina primärdata i ett AI-verktyg, varken för transkribering, sammanställning eller annat!**

Frågor?

Om du är osäker på om en viss AI-användning är tillåten eller otillåten i examensarbetet utgå från försiktighetsprincipen (d.v.s. använd *inte* AI) eller fråga din handledare eller kursansvarig.

Vill du lära dig mer om hur du kan använda generativ AI som stöd för ditt lärande, se: <https://lotsamig.nu/tag/ai-i-akademist-arbete/>. Var dock noga med att endast använda generativ AI i examensarbetet på ett, enligt denna vägledning, tillåtet sätt.

Bilaga 2: utdrag ur studiehandledning VT24

4. Fusk och disciplinära åtgärder samt AI

Personalen vid HKR är skyldig att anmäla grundad misstanke om *försök* till fusk eller vilseledande. Fusk eller vilseledande kan exempelvis vara fabrikation (uppdiktade referenser, intervjuer, enkätdata, med mera) eller plagiat. Se HKR:s Riktlinjer för disciplinärenden (finns på sidan om fusk och disciplinärenden, se följande länk: <https://www.hkr.se/student-pa-hkr/rattigheter-och-skyldigheter/fusk/>).

Det är studenten som ansvarar för att källor till andras (och egna tidigare) arbeten är angivna korrekt (se APA 7), om inte finns det risk för plagiering. För att undvika plagiering är det viktigt att lära sig referera på ett korrekt sätt, se bland annat APA 7 (<https://apastyle.apa.org/>), antiplagieringsguiden Refero (<https://refero.lnu.se/>) och Skrivguiden (<https://skrivguiden.se/>).

När uppsatsen lämnas in via Canvas i samband med mellan- och slutseminariet kommer den per automatik att analyseras via Ouriginal för

plagiatkontroll. I och med att uppsatsen lämnas in intygar ni, i egenskap av uppsatsförfattare, att det är ert egenhändigt och **självständigt skapade arbete**, d v s inte kopierat från eller utfört av någon annan (inklusive generativ AI, t.ex. ChatGPT). Tänk på att det **alltid är ni, uppsatsförfattarna, som är ansvariga för uppsatsens innehåll och formalia** (t. ex. att referenshanteringen är korrekt). Otillåten användning av AI i examinationssammanhang betraktas som försök till fusk eller vilseledande. Har ni använt AI måste detta förklaras och motiveras i metodkapitlet och/eller bilaga. Ni måste även referera till det AI-genererade innehållet enligt riktlinjerna i APA 7 (se länkar nedan). Använd AI **endast** om er handledare har gett er tillåtelse att göra det och om ni förstår begränsningarna och riskerna med verktyget. Kort sagt, lita aldrig på AI utan utgå alltid ifrån att AI-genererat innehåll består av faktafel, fabrikationer och språkliga märkligheter (notera även att AI normalt inte är en sökmotor och därför inte kan användas för att söka efter artiklar). Därutöver når AI-genererad text sällan upp till de vetenskapliga krav som ställs på en kandidatuppsats avseende precision och stringens. För mer information kring referenshantering av AI-genererat innehåll, se följande länkar:

- <https://apastyle.apa.org/blog/how-to-cite-chatgpt>
- <https://guides.library.uwa.edu.au/c.php?g=324904&p=6957354>

Bilaga 3: utdrag ur studiehandledning VT25

Viktigt: i och med att uppsatsen lämnas in intygar studenterna, i egenskap av uppsatsförfattare, att det är ert egenhändigt och **självständigt skapade originalarbete**, d v s inte kopierat från eller utfört av någon annan (inklusive generativ AI, t.ex. ChatGPT). Tänk på att det **alltid är ni, uppsatsförfattarna, som är ansvariga för uppsatsens innehåll och formalia** (t. ex. att referenshanteringen är korrekt). Varje författare är således ansvarig för allt i texten och för att texten är ett originalarbete.

Om användningen av generativ AI (t. ex. ChatGPT) i examensarbetet

Oavsett om ni använder generativ AI eller inte i arbetet med uppsatsen ska detta redovisas tydligt under en egen rubrik ”Deklaration av AI-

användning” i slutet av uppsatsen, precis före referenslistan. Observera att denna deklaration inte ersätter akademiska formalia. Om generativ AI har använts i undersökning ska detta förklaras och motiveras i metodkapitlet eller en bilaga. Det AI-genererade innehållet ska också refereras enligt riktlinjerna i APA 7. Otillåten användning av generativ AI i examinationssammanhang betraktas som försök till fusk eller vilseledande.

Använd generativ AI endast om ni är säkra på att det sker på ett tillåtet sätt och om ni förstår verktygets begränsningar. Lita aldrig blint på AI! Utgå alltid ifrån att AI-genererat innehåll kan innehålla faktafel och fabrikationer, skapa språkliga märkligheter och oprecis eller irrelevant terminologi, missvisande eller obalanserad bild av ämnet samt brist på källhänvisningar. AI är ingen sökmotor och bör därför inte användas för att hitta vetenskapliga artiklar. Därutöver, AI-genererad text når sällan upp till de vetenskapliga krav som ställs på en kandidatuppsats, särskilt vad gäller precision och stringens. För mer detaljer, se separat dokument på Canvas ”Vägledning för användandet av generativa AI-verktyg i examensarbetet” För mer information om referenshantering av AI-genererat innehåll, se följande länkar:

- <https://www.apa.org/pubs/journals/resources/publishing-policies?tab=4>
- <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/40505>
- <https://kib.ki.se/skriva-referera/skriva-referenser-att-ange-kalla/referensguider/referensguide-apa-7>

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited and the license is stated.

Pedagogisk reflektion

Att utmana normer i akademien: normkritiska perspektiv i undervisningspraktiken

*Tide Garnow, Fakulteten för hälsovetenskap,
Högskolan Kristianstad*

Att arbeta i och för en föränderlig akademi

Det har nu gått snart åtta år sedan jag som nyanställd på lärosätet behövde ta på mig mina normkritiska glasögon. Jag kunde då konstatera att delar av det undervisningsmaterial jag fick ta del av, och som jag förväntades använda, utgick från snäva normativa föreställningar baserade på eurocentriska hetero- och vithetsnormer. De fallbeskrivningar studenterna skulle arbeta med speglade dåligt det heterogena samhälle de var del av och som de skulle möta i sin kommande yrkesroll som sjuksköterskor. Patienterna i fallbeskrivningarna kallades inte sällan Sven och Svea, de levde uteslutande i heterosexuella parrelationer och hade könsstereotypa sjukdomsdiagnoser.

Insikter om att även jag själv behövde anta normkritiska perspektiv i min egen undervisning, och i varje möte med studenterna, blev snabbt ytterst påtagliga. Att uppmana studenterna till kritiskt tänkande och att be dem utmana mig som lärare, och därigenom påverka maktordningen student-lärare, innebar att jag ständigt behövde vara på tå, lyhörd och reflexiv. Jag kunde inte luta mig tillbaka och ”göra som vi alltid gjort”.

Jag behövde göra nytt och annorlunda – vara normkreativ – för att utmana och motverka negativa maktstrukturer, och det på en föränderlig akademisk arena.

Denna föränderlighet är något som kännetecknat akademien sedan några decennier tillbaka. Från att ha varit ett slutet rum för de privilegierade, är det numera tillgängligt för en stor del av befolkningen (Kalonaityté, 2014). Studenterna är fler och tillhör också grupper som ur ett historiskt perspektiv varit uteslagna från högre utbildning. Nuförtiden har högskolor också som uppdrag att arbeta med jämställdhetsintegrering, vilket innebär att jämställdhetsperspektiv ska finnas med i alla beslut på alla nivåer. Det finns därtill krav på förebyggande åtgärder inom högre utbildning vad gäller likabehandling, vilket har stöd i Diskrimineringslagen (SFS 2008:567). Akademien ska således sträva efter att vara inkluderande och jämlik, och lärare i högre utbildning ska respektera och beakta studenters olikheter och behov. Utöver detta finns det i relation till sjuksköterskeutbildningen ytterligare ett perspektiv att beakta, nämligen att det i studenternas kommande yrkesroll finns förväntningar om att de ska bidra till en mer jämlik vård. Sammantaget innebär detta att undervisningen behöver inkludera maktaspekter och jämlikhetsperspektiv.

Att utmana maktobalanser

Lärares medvetenhet, kritiska hållning och förmåga att utmana negativa maktobalanser i den egna undervisningspraktiken kan vara avgörande för att uppnå en mer inkluderande och jämlik utbildning. Ett första steg kan vara att anta ett normmedvetet perspektiv för att på så sätt närma sig en mer inkluderande pedagogik. Mycket av det vi människor tänker och förmedlar utgår från förgivettagna normer. Normer likställs ibland slarvigt med det som anses vara ”normalt”, men normer handlar snarare om vad som är socialt och kulturellt önskvärt, och är således mer av anbefallande än beskrivande karaktär (Kalonaityté, 2014). Normer handlar även om makt och identifikationspositioner. Genom att reflektera över och utmana de normer som förstärker vissa gruppers positioner skapar vi möjligheter för andra att synas och ta plats (Garnow,

2021). Genom att anta ett intersektionellt¹ perspektiv i analysen av vad som sker i den egna undervisningspraktiken, inom forskningen, eller på lärosätet över huvud taget, skapas en viktig medvetenhet och möjligheter till förändring (Nichols & Stahl, 2019).

Genom att synliggöra begränsande normer och utmana dem kan det leda till pedagogisk kreativitet och metodutveckling (Kalonaityté, 2014).

Normkritik och normkreativitet i undervisningen

Att arbeta normkritiskt i den egna undervisningspraktiken kan påverka positivt i stunden, men det krävs förändringar på strukturell och organisatorisk nivå för att det normkritiska perspektivet ska få positiva långtidseffekter (Powell & Ah-King, 2013). Att påbörja förändringsarbetet i den egna undervisningspraktiken kan dock kännas mer greppbart än att förvänta sig att lärosätet skyndsamt ska göra omfattande organisatoriska och strukturella förändringar.

För min egen del innebar de första normkritiska stegen därför att jag riktade fokus mot mig själv som normskapande individ som i min tjänstposition har både makt och privilegier. Att se sig själv som medskapare av normer är en förutsättning för att kunna utmana och påverka det som förmedlas (Ejd, 2013). Jag ställde mig därför frågor såsom: Vilket material använder jag under föreläsningar, seminarier och workshops? Hur är övningar uppbyggda? Vilken sorts personer är representerade i fallbeskrivningarna? Vem blir representerad genom de bilder jag använder i mina presentationer? Ur vems perspektiv är kurslitteraturen skriven? Vilka perspektiv är tystade? Hur kan jag presentera alternativa berättelser? Vilka studenter kommer till tals, och på vilket sätt? Vem är min idealstudent, och hur påverkar den bilden min undervisning och mina bedömningar?

¹ Intersektionalitet används för att beskriva hur över- och underordning skapas och upprätthålls i maktrelationer genom att olika identitetskategoriseringar, såsom kön, klass, etnicitet och ålder, samspelar på olika sätt i olika situationer.

Jag insåg att frågorna var många och omfattande, och att jag behövde börja någonstans. Nära till hands var att granska de bilder och exempel jag använde i mina presentationer under föreläsningar i psykiatrisk omvårdnad. Jag insåg snabbt att dessa till viss del både var normativa och exkluderande. Representationen var ensidig och jag påbörjade arbetet med att justera detta, men stötte genast på hinder. Bilderna i bildbankerna jag hade tillgång till visade sig även de vara normativa, och det blev en grannlaga uppgift att finna bättre representation vad gäller exempelvis kön, ålder, etnicitet och funktionalitet i materialet. Ibland var arbetet dock betydligt enklare, såsom att byta ut fallbeskrivningar till berättelser om personer med mindre stereotypt svenskklingande namn, att låta två personer med kvinnligt kodade namn bilda ett kärlekspär, att låta en person med beroendesjukdom gestaltas av en kvinna i åttioårsåldern, eller att låta en man få representera en patient med ätstörningsdiagnos. Detta blev mina första staplande normkreativa steg.

Utmaningar och misstagtagsmöjligheter

Samtidigt uppstod nya utmaningar i min strävan efter att inte göra en explicit poäng av det icke-normativa; det vill säga att låta personen med ett utländskklingande namn få representera just en person med sina förutsättningar och kompetenser, och inte minimeras till någon med *utländsk härkomst* och de avpersonifierande stereotypiseringar det kan innebära. Att det samkönade paret får representera ett kärlekspär, vilket som helst, och inte ett kärlekspär med tillägget *homosexuellt* med stereotypa attribut. Att den svarta mannen får representera en sjuksköterska med sina kompetenser, och inte en sjuksköterska med tilläggen *man* och *svart*. Att jag i samband med undervisning om psykisk ohälsa, faktiskt talar om *oss* och inte om *dem*, med tanke på hur vanligt förekommande psykisk ohälsa faktiskt är. Och att när studenterna diskuterar identitetsbegreppet, inte låta den till synes normbrytande studenten vara den som ska behöva föra talan för "den andre".

Hur många gånger har jag inte bevittnat hur en person fått representera en hel grupp, eller specifika frågeställningar, bara för att hen uppfattas tillhöra just den "normavvikande" identitetskategorin? Hens egen person och kompetens har på så sätt tvingats stå åt sidan och helt osynliggjorts. Men ingen ska tvingas representera någonting annat än sin kompetens och sig själv (Garnow, 2021; Vinthagen & Zavalia, 2014).

Genom att avkräva representation från en person inom en viss grupp riskerar vi att osynliggöra personens andra möjliga individuella erfarenheter (Kalonaityté, 2014, Johansson & Theodorsson, 2013, Kumashiro, 2000). Denna insikt blev något av en viktig aha-upplevelse för mig under ett litteraturseminarium i filosofi och omvårdnad.

Vid seminariet suckade en av studenterna tyst och himlade med ögonen när "svenskhets som identitet" kom upp som diskussionsämne. Jag fångade upp denna suck och vi fick möjlighet att diskutera hur en person med ett icke-normativt utseende, såsom icke-vit eller iklädd hijab, i diskussioner om identitet vanligen tvingas bli representant för "den andre". Återkopplingen efter diskussionen var positiv från både studenten och medstudenterna, eftersom vi tillsammans lyfte och fördjupade ämnet utifrån ett normkritiskt perspektiv, något de inte fått möjlighet göra tidigare under utbildningen. Det skapade självinsikt och större förståelse, menade studenterna. Fortfarande hade dock den "normavvikande" studenten hamnat i fokus och förväntats utgöra något av ett facit. Detta exempel visar på komplexiteten i att samtala kring normer. Vem ska avkrävas representation och vem har egentligen tolkningsföreträde? Jag insåg att jag personligen behövde mer kunskap och träning i normkritisk pedagogik för att medvetandegöra de misstag jag gjorde, samt minimera de misstag jag med största sannolikhet skulle komma att göra i framtiden, kanske genom att uttrycka mig oreflekterat eller klumpigt.

Att arbeta med språket på ett medvetet och reflekterat sätt blev därför en av de prioriteringar jag gjorde därefter. Genom att som lärare reflektera över sitt språkbruk och den kategorisering som används i klassrummet skapas förutsättningar för studenter att känna sig inkluderade (Kalonaityté, 2014). Jag funderade därför över om jag lät studenterna själva definiera sig, eller om jag kategoriserade dem utifrån mina egna föreställningar när jag pratade om eller till dem. Vilka förgivettaganden utgick jag från som riskerade osynliggöra, exkludera eller kränka dem? Ibland kom jag på mig själv med att trampa i klaveret när jag uttryckte mig oreflekterat. Jag insåg då att det ofta fanns andra ord eller uttryck som jag hade kunnat använda som hade varit mer inkluderande. Jag försökte då rätta mig själv och ibland fick jag be om ursäkt. Jag försökte

samtidigt hantera dessa klavertramp som en sorts ”misstagsmöjligheter” som jag kunde använda mig av för att göra annorlunda framöver, men också för att främja en sorts gemensamt lärande (Kalonaityté, 2014). Troligen fanns det fler tillfällen som jag inte ens blev medveten om, och som därför tyvärr inte blev del av den sortens lärande.

Många av våra uppfattningar och vår förståelse för varandra skapar vi med just ord, vilka också är laddade med värderingar kopplade till maktpositioner (Garnow, 2021). I mitt normkritiska arbete med språket kan det handla om så elementära saker som att undvika orden *missbrukare*, *dement* och *färgad* och istället beskriva *en person med beroendesjukdom*, *en person med demenssjukdom* eller *en person* kort och gott, och med tillägget *svart* eller *med melaninrik hud* om det är viktigt för sammanhanget. Under föreläsningar och seminarier är det viktigt att vara öppen för diskussioner om begrepp och deras värdeladdning. Studenter kan känna sig fria att förhålla sig öppet normkritiska i undervisningen om vi lärare tillåter och skapar klimat som främjar det. Som lärare behöver vi ompröva oss som fulländade vad gäller kunskap och etik, och inse att våra studenter även har något att lära oss (Kalonaityté, 2014). Att utforma pedagogiken utifrån synen om att även studenten är kunskapsbärare är en del av normkritisk pedagogik med avsikt att utjämna maktobalansen i klassrummet.

Granskning av kurslitteratur

Maktperspektiv kan även behöva medvetandegöras när det kommer till kurslitteratur. När jag granskade kurslitteraturen i de kurser jag undervisade fann jag litteratur med målsättning att beskriva ”den andre” och därigenom, med troligen goda intentioner, lära studenterna att förstå och kunna bemöta människor som anses avvika från normen. Inom forskningen talar man i detta avseende om ”toleranspedagogik”, vilket kan kontrasteras med normkritisk pedagogik (Kalonaityté, 2014). Målsättningen med toleranspedagogik är att lära studenterna att tolerera det främmande, snarare än att förhålla sig kritiska och reflekterande till normer och strukturer. Genom att beskriva *muslimer* eller *romer* och förklara hur dessa vill bli bemötta och vårdade, riskerar vi dock förstärka stereotypiserande fördomar och förutsätter dessutom att dessa grupper är homogena och att individerna inom grupperna är inbördes

lika (Garnow, 2021). Att fokusera på ”normavvikande” grupper kan därför både skapa och befästa stereotypa föreställningar om olikhet och förstärka maktobalanser (Bromseth & Darj, 2010; Garnow, 2021). Tengelin (2019) menar att ”det positivt klingande begreppet tolerans behöver problematiseras mer i relation till normer, privilegier och makt” (s. 87). Risken att hamna i fällan att vi som lärare representerar ”det normala” är överhängande, och något som vi behöver medvetandegöra och arbeta med (Tengelin & Dahlborg Lyckhage, 2016). Genom att beskriva ”den andre” riskerar vi att stärka känslor av utanförskap och marginalisering.

Studenterna jag mötte reagerade kraftfullt på dessa stereotypiserande beskrivningar i kurslitteraturen. Några reagerade med förfäran över hur svåra dessa patienter skulle komma att bli att vårda, med tanke på hur krävande de beskrevs i texterna. Andra reagerade med bestörtning och ilska eftersom de menade att beskrivningarna var rasistiska och de ställde sig frågande till hur den typen av litteratur kunde finnas i en modern sjuksköterskeutbildning. Jag kom därför att prioritera att skyndsamt byta ut denna kurslitteratur till litteratur som inte utgår från sådana stereotypiseringar, utan som istället främjar diskussioner om hur normer och strukturer påverkar våra uppfattningar om varandra och hur vi kan dra lärdom ur det.

Motstånd och ringar på vattnet

Sedan några år tillbaka har jag, genom att leda en högskolepedagogisk kurs om normkritisk pedagogik, fått möjlighet att följa kollegor på lärosätet i deras resor mot en mer inkluderande och jämlik undervisning. Det är mycket givande att se hur deras normkreativa förändringar i den egna undervisningspraktiken har givit ringar på vattnet till kollegierna på de olika fakulteterna. Det finns dock en del utmaningar med att anta normkritiska perspektiv. Att arbeta med denna typ av frågor innebär ofta aha-upplevelser, känslor av nyfikenhet och vilja till förändring, men också ett visst motstånd. Det är jobbigt att komma till insikt om att ens förgivettaganden kan behöva ifrågasättas, och att en kan behöva förändra och göra annorlunda, särskilt om en samtidigt är osäker på hur. Initialt kan det kännas som att det blir fel hur en än gör. Min erfarenhet

är att dessa upplevelser är vanliga och att de brukar komma och gå under processen.

Viktigt kan vara att påminna sig om att en inte är ensam i detta arbete, utan att det är något av en gemensam process. Att lyfta normkritiska perspektiv i kollegiet kan därför vara ett positivt sätt att öppna upp för ett gemensamt samtal om en mer inkluderande undervisning (Powell & Ah-King, 2013). Det möjliggör för oss lärare att medvetandegöra hur normer riskerar exkludera, och att till och med diskriminering kan förekomma i undervisningen utan att vi är medvetna om det. Jag vill hävda att normkritiska perspektiv är en förutsättning för att göra medvetna val som främjar en inkluderande undervisningspraktik, och i förlängningen bidrar till en mer jämlik högre utbildning. En vanlig kommentar jag fått från kursdeltagarna är att det är omöjligt att blunda för de normkritiska perspektiven när en väl fått upp ögonen för dem.

Avslutande ord

Normkritiska perspektiv kan skaka om de grundvalar vi tar för givna. Mycket handlar om att reflektera kring oss själva. Varför reagerar, känner och säger jag det jag gör? Skulle jag kunna agera annorlunda? Men genom att ompröva och förnya våra perspektiv, förhållningssätt och vad vi förmedlar skapas möjlighet till förändring i både stort och smått.

Det krävs både kunskap om normer och makt, och en ständigt pågående självreflektion för att medvetandegöra normer, anta normkritiska perspektiv och agera normkreativt i det pedagogiska arbetet. Jag behöver ha en samtidig förståelse för de kriser som kan uppstå när gamla sanningar ifrågasätts, både hos mig själv, mina kollegor och hos studenterna. Störandet av den rådande uppfattningen är dock ett effektivt verktyg för att skapa förändring och i förlängningen förhoppningsvis bidra till en mer jämlik högre utbildning.

Referenser

- Bromseth, J. & Darj, F. (2010). *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala universitet. *Diskrimineringslagen* (SFS 2008:567).
Arbetsmarknadsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567/
- Ejd, M. (Red.) (2013). *Genusyrsel och normuppror*. Vårdförbundet.
- Garnow, T. (2021). *Kulturmöten – Interkulturell omvårdnad med normkritiska perspektiv*. Studentlitteratur.
- Johansson, A. & Thedorsson, A. (2013). Teaching, Power and Social Difference – Practicing AntiOppressive Education in the University Classroom. I K. Johansson, G. Lassbo, G., & E. Nehls (Red.). *Inside the New University: Prerequisites for a Contemporary Knowledge Production* (s. 112–146). Bentham Science Publishers.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Studentlitteratur.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70, 25–53.
- Nichols, S. & Stahl, G. (2019). Intersectionality in higher education research: a systematic literature review. *Higher Education Research and Development*. 38(6), 1255–1268.
- Powell, S. & Ah-King, M. (2013). A case study of integrating gender perspectives in teaching and in subject content at a natural science university in Sweden. *International journal of Gender, Science and Technology*. 5(1), 52–61.
- Tengelin, E. & Dahlborg Lyckhage, E. (2016). Discourses with potential to disrupt traditional nursing education: Nursing teachers' talk about norm-critical competence. *Nursing Inquiry*, 24(1).
- Tengelin, E. (2019). *Becoming aware of blind spots – Normcritical perspectives on health care education* [Doktorsavhandling, Jönköping University] DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1315191/FULLTEXT01.pdf>
- Vinthagen, R. & Zavalia, L. (2014). *Normkreativ*. Premiss förlag.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited and the license is stated.

Bokrecension

SoTL i praktiken: Insikter för reflektion och pedagogisk utveckling

*Ann-Sofi Rehnstam-Holm, Eric Chen, Daniel Einarson,
Karin Höijer och Christel Persson, Fakulteten för Naturvetenskap,
Högskolan Kristianstad*

Inom den högskolepedagogiska diskursen och forskningen är framför allt akademiskt lärarskap, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) den idag rådande normen. SoTL innebär att undersöka och reflektera över sin egen undervisningspraktik samt att dela pedagogiska erfarenheter inom högre utbildning. Det omfattar forskning och reflektion kring undervisningsmetoder, lärande och effektiva pedagogiska strategier, med målet att förbättra undervisningens kvalitet och främja studenternas lärande.

Inom vår grupp, som består av excellenta och meriterade lärare vid naturvetenskapliga fakulteten, bestämde vi oss för att ha en läsecirkel om SoTL för att bättre förstå och förmedla detta förhållningssätt till våra kollegor. Valet föll på boken *SoTL in action – illuminating critical moments of practice* (Chick, 2018). Boken är en antologi med olika författare för varje kapitel. Texten i kapitlen är lättlästa, relativt korta och resonerande samt spänner över ett brett fält, från områdets framväxt, syfte och problem till konkreta tips och råd. I denna recension vill vi särskilt lyfta fram de kapitel i boken som vi tyckte var extra intressanta och lärorika. Vi upplever dock att alla universitetslärare skulle ha nytta av att läsa hela boken.

Boken första kapitel, av Gary Pool, beskriver hur idéer till forskningsprojekt inom SoTL ofta har sitt ursprung i intuitiva observationer, det vill säga hur vi som lärare känner inför, och hur vi relaterar till, vår undervisning. För att forska kring detta menar Pool att vi måste vara nyfikna, reflektera, ställa bra frågor och sedan använda rätt metoder för att kunna besvara frågorna.

I kapitel fyra undersöker Kimberly Grant förhållandet mellan SoTL och utbildningsvetenskap. Hon menar att dessa områden har olika perspektiv och arbetssätt: SoTL har fokus mot reflekterande, praktikdrivna frågeställningar medan utbildningsvetenskap har ett bredare, mer teoribyggande forskningssätt. Därtill påpekar hon att det ofta förekommer ansträngda förhållanden och rivalitet mellan disciplinerna. Författaren varnar för ytterligare konflikter om områdena isolerar sig från varandra i stället för att samarbeta. Det finns dock gemensamma områden där båda forskningsdisciplinerna kan utvecklas positivt. På så sätt skulle SoTL kunna få en djupare teoretisk bas, samtidigt som utbildningsvetenskap skulle kunna få en tydligare förankring i praktisk undervisning. Kapitlet ger en inblick och förståelse för varför det finns ett spänt förhållande mellan dessa discipliner, något som inte alltid är självklart för dem med en bakgrund i ett annat vetenskapsområde när de ger sig in i SoTL.

I kapitel fem utforskar Carol Berenson vikten av att förstå olika forskningstraditioner och deras underliggande antaganden. Hon belyser kontrasten mellan positivism och konstruktivism. Positivistiska metoder fokuserar ofta på att samla in data för statistiska analyser, medan konstruktivistiska metoder betonar subjektivitet och kvalitativa analyser. I kapitlet diskuteras forskarens roll och hur vetenskap kan vara både värderingsfri och värdebunden, vilket påverkar forskningsetik och vetenskapens natur. Båda forskningstraditionerna har sina styrkor och svagheter och valet av metod beror både på hur forskningsfrågan är ställd och inom vilken ämnesdisciplin studien genomförs. Deduktiv forskning testar exempelvis befintliga teorier, medan induktiv forskning utvecklar nya teorier baserat på observationer. Berensons insikter är särskilt relevanta för tvärvetenskapliga projekt där valet av metod är avgörande för att besvara forskningsfrågor på ett meningsfullt sätt.

Robin Mueller skriver i **kapitel sex** om hur man kan gå till väga för att skapa en konstruktiv länkning mellan syftet med en SoTL-undersökning och de metoder man använder. Det är lätt att utgå från de metoder man är bekant med när man vill göra en undersökning, men i stället bör syftet avgöra vilken/vilka metod(er) som är mest lämplig(a). I författarens modell består syftet av tre olika delar: ämne, frågor och betydelse. I kapitlet går hon igenom dessa olika delar och hur de påverkas av externa faktorer, såsom ämneskunskaper, personlig erfarenhet och undervisning- och lärandekontext. Genom att aktivt arbeta för att skapa överensstämmelse mellan en undersöknings syfte och metod(er) skapas nyfikenhet, skriver Mueller, och ibland även metodologiskt nytänkande, vilket i sin tur skapar starkare undersökningar.

Författaren till **kapitel åtta**, Trent Maurer, har i sin roll som ”peer reviewer” återkommande sett att SoTL-forskarens studier inte bidrar till en meningsfull förändring av lärandesituationer, ofta på grund av oprecisa studier och frågeställningar. Kapitlet belyser därför innehåll och struktur på frågeställningar så att dessa kan användas för att samla in meningsfull data. Författaren lyfter inledningsvis fram att undersökningar kan genomföras med öppna kvalitativa frågeställningar som *Vad hjälpte dig att tillägna dig materialet på kursen?*, och slutna mer kvantitativa frågeställningar, som *På en skala, hur mycket lärde du dig av lärandemomentet?*. Ett förslag som ges är att börja med en öppen frågeställning, för att sedan följa upp med att klargöra eventuella missförstånd, samt avslutningsvis följa upp med en sluten frågeställning. Vidare visar författaren hur frågeställningar kan kategoriseras enligt Hutchings typologi (Elon University, 2024). Kapitlet är intressant som hjälp till att inta ett strukturerat förhållningssätt inför frågeställningar, vilket är bidragande till meningsfull SoTL-baserad forskning.

Vi har kort beskrivit några utvalda kapitel i boken, men vi kan varmt rekommendera boken i sin helhet. Varför inte som en läsecirkel mellan kollegor?

Referenser

- Chick, N.L. (red.) (2018). *SoTL in action: illuminating critical moments of practice*. (First edition.) Stylus Publishing.
- Elon University (2024). *Asking Inquiry Questions*. Center for Engaged Learning, Elon University.
<https://www.centerforengagedlearning.org/studying-engaged-learning/asking-inquiry-questions/>

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited and the license is stated.

Bokrecension

Sluta servera kunskap på silverfat: guida i stället studenten till att själv upptäcka den

*Maria Melén, Avdelningen Bibliotek och högskolepedagogik,
Högskolan Kristianstad*

Mata inte studenten är en bok som ställer ovanstående uppmaning på sin spets. Den är resultatet av ett samarbete mellan åtta pedagogiskt meriterade lärare vid Mittuniversitetet, som bjuder upp till reflektion över lärarrollen. Dessutom kan den fungera som underlag för att väcka engagemang med potential att utveckla undervisningspraktiken.

En humoristisk titel med ett seriöst budskap

Titeln är utmanande, men sammanfattar bokens kärna: studenter lär sig bäst genom att delta aktivt i sin inlärningsprocess. Inspirerad av pedagogiska teorier som konstruktivism och aktionsbaserat lärande erbjuder boken konkreta strategier för att få studenter att ta ansvar för och driva sitt eget lärande.

Författarna betonar vikten av att lärare ibland bör tona ner sin *expertroll* för att mer agera som *facilitator* (båda är termer jag själv väljer att använda här även om de inte förekommer i boken). Det innebär ett större fokus på att skapa förutsättningar för att studenterna ska utforska och utvecklas, även om det ibland leder till att de snubblar på vägen.

Höjdpunkter: Miljöer och motstånd

Boken lyfter fram olika aspekter av lärande och undervisning såsom diskussioner om att designa interaktiva lärmiljöer och att använda feedback som ett kraftfullt verktyg för utveckling. Den lyfter också frågan om att hantera motstånd mot ökat fokus på studentaktivitet – både från studenter och kollegor. Hur skapar vi en miljö där det är okej att misslyckas? Och hur kan vi som lärare vara bekväma med att ibland kliva åt sidan?

Språket är lättsamt och ibland humoristiskt, vilket gör boken tillgänglig utan att kompromissa med vetenskaplig grund. Författarna lyckas hålla tonen inspirerande och vänlig samtidigt som de belyser komplexa frågor. Avsnitt med titlar som ”Ekonomiska ramar”, ”Grattis! Du har ärvt en kurs!” och ”Om dubbla ledarskapsstrukturer” bör ha stor igenkänningsfaktor hos lärare och ger trovärdighet åt bokens innehåll.

Metaforer som inspirerar

En av bokens styrkor är dess användning av metaforer. Dessa bilder förenklar teorier och kopplar dem till praktiska situationer. De hjälper läsaren att reflektera över sin egen undervisningspraktik: Är vi ibland som ”överdrivet beskyddande föräldrar” som inte låter studenterna misslyckas? Eller kan vi anta rollen som ”kartläsare” och ge studenterna verktygen att navigera själva? Metaforerna skapar aha-upplevelser och uppmuntrar till direkt tillämpning i klassrummet. De fungerar också som utmärkta utgångspunkter för kollegiala diskussioner. Varför inte använda dem som inspiration för att skapa innovativa lärmiljöer i till exempel skapandet av ett nytt campus? Oavsett syfte kan reflektionsfrågorna som finns i anslutning till varje kapitel fungera som bränsle.

Det aktiva lärandet i fokus

Bokens praktiska fokus är en annan styrka. Den erbjuder inte bara teorier utan även konkreta verktyg som kan användas direkt i klassrummet, vare sig det är ett digitalt eller campusförlagt sådant. Exempelen är tänkta att vara relevanta för olika undervisningskontexter då grund-

principen handlar om studentens aktiva lärande. Att låta studenterna utforska problem på egen hand, att ställa frågor i stället för att svara, att främja samarbete, att ge frihet att misslyckas och att variera läraaktiviteterna skulle kunna appliceras i såväl den stora studentgruppen i aulan som i den mindre studentgruppen i laborationsrummet.

En bokcirkelbok med stor potential

För den som vill utveckla sin undervisning är detta en oundgänglig bok. Men dess fulla potential nås när den används som en katalysator för kollegiala samtal. Varför inte låta *Mata inte studenten* bli starten på en ny resa i läraryrket där det akademiska lärarskapet är såväl mål som medel? Boken är nämligen som gjord att användas som bokcirkelbok i läraryrket.

Man skulle till exempel kunna dela upp bokens kapitel över en termin och låta varje träff fokusera på ett tema. Ett tillfälle kan då handla om feedbackens roll i lärandeprocessen, medan ett annat kan beröra hur läraren kan hantera motstånd och motivera studenter. Att involvera en pedagogiskt meriterad lärare som ledare för diskussionerna kan ytterligare fördjupa samtalen. Genom att kombinera individuell läsning med kollegiala samtal går det att dra maximal nytta av bokens insikter.

Referenser

Asklund, H., Ottestig, A., & Öberg, E. (2024). *Mata inte studenten: en handbok av lärare för lärare*. Liber.

Om tidskriften

Tidskriften *Högskolepedagogisk debatt* ges ut av Avdelningen Bibliotek och Högskolepedagogik, BHP. Syftet med tidskriften är att ge verkssamma vid Högskolan Kristianstad en möjlighet att framföra tankegångar, teorier och diskussioner kring högskolepedagogiska frågor av intresse. Tidskriftens övergripande mål är att:

- stimulera till idéer och utvecklingsarbete, debatt och förnyelse på Högskolan Kristianstad
- informera om aktuella företeelser på det högskolepedagogiska fältet, såväl lokalt som nationellt och internationellt
- erbjuda ett forum för presentation

Redaktion

Johan Landgren (redaktör), Annika Fjellkner, Pernilla Garmy, Maria Melén och Ann-Sofi Rehnstam-Holm. Kontakt: hpdebatt@hkr.se.

Kommande teman

- Processinriktat lärande (deadline för vetenskapliga artiklar 15 april, övriga bidrag 15 juni)
- Det vardagliga lärarskapet (deadline för vetenskapliga artiklar 15 oktober, övriga bidrag 15 december)

Ta del av uppdaterad information och instruktioner på tidskriftens webbsida: <https://www.hkr.se/kup/debatt/>.

Tidigare utgåvor

Tabell 1 presenterar utgåvor, teman och antal bidrag från 2012–2024. Med bidrag avses artiklar företrädesvis skrivna av undervisande personal. Utöver detta publiceras exempelvis också bokrecensioner, information om utmärkelser, högskolepedagogiska konferenser, beviljade kvalitetsprojekt och pedagogiska publikationer.

Tabell 1. Teman och antal bidrag åren 2012–2024

Utgåva	Tema	Antal bidrag
2–2012	VFU, handledning, skrivprocess, digitala verktyg	6
2–2012	Handledning, internationalisering	5
1–2013	Högre utbildning under förändring. Tema: examensarbete	5
1–2014	Kvalitetsutvärdering av högre utbildning	4
1–2015	Akademiskt språkbruk	11
2–2015	Verksamhetsförlagd utbildning	7
1–2016	Undervisa tillgängligt	7
2–2016	Återkoppling	6
1–2017	Läraktiviteter för att uppnå Värderingsförmåga och förhållningssätt	6
2–2017	Pedagogiska utvecklingsprojekt med studentens lärande i centrum	8
1–2018	Samarbetsinläring och What makes foreign students happy?	10
2–2018	Pedagogiskt utvecklingsarbete: Många vägar – samma mål	8
1–2019	Peer learning	4
1–2020	På spaning efter framtidens lärmiljö	6
1–2021	Omställning	9
1–2022	Framtidens lärarroll	10
2–2022	Samverkan	6
1–2023	Akademiska litteraciteter	7
2–2023	Arbetsintegrerat lärande	7
1–2024	Rättssäker examination och artificiell intelligens	7
2–2024	Social hållbarhet i högre utbildning	9



HÖGSKOLEPEDAGOGISK DEBATT. Tidskriften ges ut av avdelningen för Bibliotek och högskolepedagogik (BHP) vid Högskolan Kristianstad. För innehållet står lärare, forskare och studenter som med sina bidrag vill stimulera den pedagogiska utvecklingen både internt och

externt. Även medarbetare från andra lärosäten bjuds in att publicera i tidskriften.

I DETTA TEMANUMMER erbjuds bidrag som på olika sätt speglar arbetet med Akademiskt lärarskap och Scholarship of Teaching and Learning inom högre utbildning. Detta som ett led i att främja en kultur av pedagogiskt engagemang, delning av god praxis och kontinuerlig professionell utveckling för lärare.

Akademiskt lärarskap (AL) utgör själva hjärtat av högre utbildning och innebär mycket mer än att föreläsa och bedöma studenter. AL hänvisar till hela den kompetens, kunskap och praktik som lärare inom högre utbildning besitter och utvecklar för att effektivt undervisa och stödja studenternas lärande. Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) är en praktik inom högre utbildning där lärare undersöker, reflekterar över och delar sina pedagogiska erfarenheter och insikter med kollegor och en bredare akademisk gemenskap. SoTL handlar om att förbättra undervisningens kvalitet och studenters lärande genom tillämpning av evidensbaserade metoder och pedagogisk innovation. I praktiken kan AL ses som den bredare ramen inom vilken SoTL verkar.